



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Elevs lesepreferanser

Lesepreferanser i sammenheng med kjønns- og aldersforskjeller i leseprestasjoner

Anette Riise og Anita Brovoll Vaeng

Masteroppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021

FORORD

Bakgrunn for vår forskning er de kjente og urovekkende kjønnsforskjellene i lesing. Vår motivasjon har vært å forsøke å finne ut mer om temaet, og kanskje gjennom vår forskning kunne tilføye noe relevant og nyttig på feltet.

Prosessen gjennom de tre årene vi har studert fagdidaktisk master i norsk, har vært svært lærerik, og det er tent en gnist om å utforske denne aktuelle samfunnsutfordringen videre.

Vi vil få rette en stor takk til vår eminente veileder Andreas Halvorsen Lødemel, for hans faglige engasjement, arbeidskapasitet og sitt kritiske blikk.

Vi vil også få rette vår uendelige takknemlighet til våre familier, som gjennom disse årene har stått støtt ved våre sider, og bidratt til at dette prosjektet kunne gjennomføres. Uten dere hadde vi ikke klart det!

Tromsø, 14.mai 2021

Anette Riise & Anita Brovoll Vaeng

SAMMENDRAG

Tema for denne oppgaven er elevers lesepreferanser. Vi ser på lesepreferansene i sammenheng med kjønns- og aldersforskjeller i leseprestasjoner. Resultatene fra flere store internasjonale og nasjonale leseundersøkelser viser at det er relativt store kjønnsforskjeller i jentenes favør.

Vi har benyttet oss av kvantitativ metode ved bruk av en digitalt survey etterfulgt av en statistisk bivariat analyse. Forskningen vår plasseres hovedsakelig innenfor en kritisk rasjonalistisk vitenskapeteoretisk tradisjon. Vi har et deskriptivt forskningsdesign med en tversnittstudie, og studien har karakter av relasjonsforskning. Utvalget består av ca. 60 elever på femte trinn og ca. 60 elever på ungdomstrinn.

Forskningsspørsmålene er: «Hvilke teksttyper og tekstkvaliteter foretrekker elevene, fordelt etter kjønn og aldersgrupper?» og «Hvilke forskjeller finner vi mellom disse gruppenes preferanser?». Vi har utarbeidet fire hypoteser, som er: «Det er kjønnsforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker», «Det er aldersforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker», «Det er kjønnsforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige», og «Det er aldersforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige».

Når informantene skulle rangerer bestemte tekster, foretrakk de samlet sett skjønnlitteratur, med unntak av ungdomsskoleguttene, som foretrakk fagtekster og grafikktekster. Likevel var det for skjønnlitterære tekster vi fant de største kjønnsforskjellene. Jentene likte disse tekstene betydelig bedre enn guttene, både på femte trinn og ungdomstrinnet.

Når informantene derimot skulle svare på hvilke teksttyper de foretrakk i fritid og på skolen, oppgir de en blanding av tradisjonelle sjangre og nettbaserte tekster. Ungdomstrinnseleven foretrakk særlig det sist nevnte. Samlet sett for tekstkvaliteter oppgir informantene at det er viktig for dem at en tekst er underholdene og spennende, har interessant tematikk, og at forståelse av teksten er sentral.

Vi har sammenliknet våre funn med tidligere forskning på lesekompetanse i nasjonale prøver for lesing og PISA-undersøkelser, og vi fant både interessante sammenfall og diskrepanser.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	ii
Sammendrag	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Forskningsspørsmål og hypoteser.....	2
1.3 Forskningsdesign.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
2 Teori og tidligere forskning på feltet	5
2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.2 Den tradisjonelle inndelingen av kjønn.....	6
2.3 Kjønnsdelte tekster i den litterære tradisjonen.....	6
2.4 Forskning på feltet – et perspektiv på kjønnsforskjeller i lesing før og nå.....	8
2.4.1 Elevenes lesepreferanser, lesevaner og holdninger til lesing.....	8
2.4.2 Kjønnsforskjeller i leseprestasjoner.....	12
2.4.2.1 Forskningsartikkelen «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011».....	12
2.4.3 Lesepreferanser,-vaner og -holdninger sett i sammenheng med leseprestasjoner.....	17
2.4.4 Forskning om kjønnsforskjeller i lesing etter PISA 2018 og PIRLS 2016.....	18
2.4.5 Sammenhengen mellom leseprestasjoner, sosioøkonomisk status og kjønn.....	19
2.5 Lesedidaktikk.....	20
2.5.1 Elementer i leseopplæringa som kan få betydning for lesepreferanser.....	20
2.5.2 Leseforståelsen og lesekompetansens betydning for lesepreferanser.....	22
2.5.3 Lesestrategienes betydning for lesekompetansen.....	23
2.5.4 Nye samfunnskontekster fører til endring i krav til lesekompetanse.....	24
2.5.5 Veien videre i norskfaget.....	26
3 Metode	29
3.1 Vitenskapeteoretiske perspektiv.....	29
3.1.1 Vår vitenskapelige posisjonering.....	30

3.2 Metode og forskningsdesign.....	31
3.2.1 Utvalg av informanter.....	33
3.2.2 Testmateriellet for innhenting av data.....	33
3.3 Validitet og reliabilitet.....	36
3.4 Håndtering av etikk og etiske problemstillinger.....	38
4 Presentasjon og analyse av data.....	41
4.1 Elevenes lesepreferanser for et utvalg av tekster.....	41
4.1.1 Analyse av lesepreferanser på femte trinn.....	41
4.1.2 Analyse av lesepreferanser på ungdomstrinn.....	45
4.1.3 Sammenlikning og drøfting av de viktigste funnene på femte trinn og ungdomstrinn.....	48
4.2 Elevenes preferanser for tekstkvaliteter.....	51
4.2.1 Analyse av preferanser for tekstkvaliteter på femte trinn.....	51
4.2.2 Analyse av preferanser for tekstkvaliteter på ungdomstrinn.....	52
4.2.3 Sammenlikning av tekstkvaliteter for femte trinn og ungdomstrinn.....	54
4.3 Elevenes lesepreferanser for sjangre i fritid og på skolen.....	54
4.3.1 Analyse av lesepreferanser for sjangre på femte trinn.....	55
4.3.2 Analyse av lesepreferanser for sjangre på ungdomstrinn.....	55
4.3.3 Analyse av lesepreferanser for sjangre i et aldersperspektiv.....	57
5 Avslutning.....	61
5.1 Svar på forskningsspørsmål og hypoteser.....	61
5.2 Veien videre for lesepreferanser og hvilke teksttyper elevene bør møte i skolen.....	63
Litteraturliste.....	67
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Vedlegg 3	
Vedlegg 4	
Vedlegg 5	

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Resultatene fra flere store internasjonale og nasjonale leserundersøkelser viser at jentene skårer bedre i lesing enn guttene. Den internasjonale leseundersøkelsen IEA Reading Literacy fra 1991 viste relativt liten kjønnsforskjell. PISA-undersøkelsene siden 2000, da de ble gjennomført for første gang, har vist en økende kjønnsforskjell tilsvarende ett års skolegang (Roe & Vagle, 2012, s. 425-426). Samtlige av de syv PISA-undersøkelsene som ble gjennomført i tidsrommet fra 2000 til 2018 viser at jentene leser bedre enn guttene, i tillegg til at guttene er overrepresentert på de laveste mestringsnivåene og under den såkalte kritiske grensen (Frønes & Jensen, 2020a, s. 11). Disse resultatene gjelder for alle land Norge sammenligner seg med, og kjønnsforskjellene er betydelige i de fleste av de nordiske landene. En OECD-utredning av kjønnsforskjeller i Norge viser at forskjellene går fra å være relativt små tidlig i skoleløpet, til å øke kraftig i ungdomsskolen (Borgonovi et al., 2018, s. 57).

Skoleforskerene Astrid Roe og Wenche Vagle har gjort funn om kjønnsforskjeller i lesing i forskningsartikkelen «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011». Resultatene viser at jentene skårer gjennomsnittlig bedre, men at det er variasjon i resultatene sett i sammenheng med teksttyper, tekstkvaliteter, oppgaveformat og innhold (Roe & Vagle, 2012, s. 426). Vår forskning handler om kjønnsforskjeller i lesepreferanser, og vi vil se om vi kan finne tilsvarende forskjeller som om mulig følger samme mønster som Roe og Vagle har påvist.

Den siste PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at norske jenter, for første gang, presterer signifikant bedre på alle de tre fagområdene, lesing, matematikk og naturfag, som undersøkelsen kartlegger. Denne tendensen kan altså løftes til skoleprestasjoner generelt, noe som Stoltenbergutvalget – et nedsatt ekspertutvalg fikk i oppdrag å se nærmere på og som ble presentert i rapporten *Nye sjanser – bedre læring* (NOU 2019: 3). Rapporten konkluderer med:

De viktigste konsekvensene av kjønnsforskjellene i utdanning ligger antakelig foran oss i tid, og er derfor usikre og utfordrende å beskrive. Det er likevel all grunn til å regne med at disse forskjellene vil ha stor betydning for enkeltindivider, og også for den videre utviklingen av

det norske samfunnet. Kjønnforskjellene i utdanning er en samfunnsutfordring. (NOU 2019: 3, s. 12)

Stoltenbergutvalget slår fast i sin rapport at det er komplekse årsaker til kjønnforskjellene i skoleprestasjoner, og at det derfor vil det være et behov for mer forskning på område.

I overordnet del av læreplanen står det at elevene skal «gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn.» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Å utjevne kjønnforskjeller i lesing er et svært komplisert arbeid og alle som beskjeftiger seg med skole, har et ansvar for å legge til rette for at elever i skolen får like muligheter (Frønes & Jensen, 2020a, s. 13).

Ei god leseopplæring handler blant annet om å utvikle motiverte og engasjerte lesere (Roe, 2014, s. 39). Når vi er lærere i ei tid hvor kjønnforskjellene i lesing er et aktuelt tema, mener vi at det er viktig å finne ut av hva kjønnene foretrekker å lese, slik at vi kan stimulere til lesing gjennom mer målrettet og tilpasset undervisning for elevene. Da må undervisningen i større grad møte elevene ut ifra deres forutsetninger og preferanser. Kjennskap til hvilke tekster de ulike kjønnene foretrekker, kan være verdifullt for oss i valg av litteratur i undervisningen, og kanskje kan det være et lite bidrag til det komplekse arbeidet med å forsøke å utjevne kjønnforskjellene i lesing.

1.2 Forskningsspørsmål og hypoteser

Vårt prosjekt undersøker lesepreferansene til et utvalg elever i Tromsøskolen. Med denne bakgrunnen har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål og hypoteser:

Forskingsspørsmål 1: Hvilke teksttyper og tekstkvaliteter foretrekker elevene, fordelt etter kjønn og aldersgrupper?

Forskingsspørsmål 2: Hvilke forskjeller finner vi mellom disse gruppernes preferanser?

Hypotese 1: Det er kjønnforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker

Hypotese 2: Det er aldersforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker

Hypotese 3: Det er kjønnforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige

Hypotese 4: Det er aldersforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige

1.3 Forskningsdesign

Vi har benyttet oss av kvantitativ metode ved bruk av en digitalt survey etterfulgt av en statistisk bivariat analyse. Forskingen vår plasseres hovedsakelig innenfor en kritisk rasjonalistisk vitenskapeteoretisk tradisjon. Vi har et deskriptivt forskningsdesign med en tversnittstudie som ble gjennomført i februar og mars 2021, og studien har karakter av relasjonsforskning. Utvalget består av ca. 60 elever på femte trinn og ca. 60 elever på åttende og niende trinn i Tromsø og Balsfjord kommune. Forberedelsene og gjennomføringen av innhenting av datamaterialet ble gjort av norsklærerne til de aktuelle klassene. Norsklrerne gjennomførte en uke i forkant av surveyen et undervisningsopplegg, som gikk ut på å lese og jobbe med et utvalg teksttyper innenfor skjønnlitteratur og sakprosa. Tekstene er i stor grad hentet fra nasjonale prøver i lesing de siste årene. Deretter gjennomførte informantene surveyen, som var anonym med avkryssingsalternativer for kjønn, og som inneholdt fire spørsmål, hvor av tre var lukkede og ett åpent.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler: Innledning, teori og tidligere forskning på feltet, metode, presentasjon og analyse av data, og avslutning.

I innledningen presenterer vi bakgrunn for oppgaven, forskningsspørsmål og hypoteser, forskningsdesign og oppgavens oppbygging.

Teorikapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Vi starter med ei begrepsavklaring, en utgreiing om den tradisjonelle inndelingen av kjønn, og om kjønnsdelte tekster i den litterære tradisjonen. Deretter beveger vi oss over til forskning på feltet – et perspektiv på kjønnsforskjeller i lesing fr og nå. Denne delen handler om elevenes lesepreferanser, lesevaner og holdninger til lesing, og tidligere forskning på leseprestasjoner. Siste del i teoridelen er lesedidaktikk, som handler om ulike faktorer som har betydning for lesepreferanser og lesekompetansen til elever. Vi avslutter med et kort framtidsperspektiv om veien videre i norskfaget.

Metodekapittelet tar for seg vr vitenskapeteoretiske plassering, metode og forskningsdesignet for studien, en validitet- og relabilitetsdiskusjon, og håndtering av etiske retningslinjer.

Presentasjon og analyse av data behandler elevenes lesepreferanser for bestemte typer tekster, hvilke tekstkvaliteter de mener er viktige at en tekst inneholder, og elevenes lesepreferanser for sjangre i fritid og på skolen.

I avslutningen svarer vi på forskningsspørsmål og hypoteser, og deretter drøfter vi veien videre hva angår hvilke tekster elevene bør møte i skolen.

2 Teori og tidligere forskning på feltet

2.1 Begrepsavklaring

Begrepet *teksttyper* deles inn i de nasjonale leseprøvene etter tekstfunksjonskategoriene skjønnlitteratur, fagtekster, journalistiske tekster, tekster for meningsdannelse og overtalelse, og informasjons- og instruksjonstekster (Roe & Vagle, 2012, s. 431). Utvalget av teksttyper i vår undersøkelse blir i hovedsak tatt ifra tidligere nasjonale prøver. Vi forstår teksttyper i denne konteksten som synonymt med begrepet sjanger.

Med *tekstkvaliteter* mener vi de ulike egenskaper tekster har som påvirker leserens vurdering og opplevelse av teksten. Tekstkvaliteter kan eksempelvis være multimodale uttrykk, form og oppbygging, tematikk og identifiseringsmuligheter, lengde og vanskegrad på teksten.

Tekstkvaliteter kan også være graden av nytthet, at teksten oppleves som underholdene og gir en god leseopplevelse, at teksten engasjerer og motiverer, og at leseren opplever mestring i møte med teksten (Roe & Vagle, 2012; Roe, 2014, s. 38-48, 132-137, 150-154).

Begrepet *foretrekke* er et verb som handler om preferanse. I vår sammenheng forstår vi verbet å foretrekke som hvilke lesepreferanser eller tekstpreferanser kjønnene har, hva de liker og ikke liker – at de favoriserer noe foran noe annet (Bakken, 2020, s. 250-272).

Vi bruker samme definisjon og forståelse av begrepet *lesekompetanse* som i rammeverket til PISA 2018: «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.» (OECD, 2019, norsk oversettelse fra Weyergang & Magnusson, 2020). Å engasjere seg i tekster er med andre ord en del av lesekompetansebegrepet. Lesepreferanser henger sammen med lesekompetanse, særlig gjennom dette punktet. Leseferdigheter blir brukt som et synonym på lesekompetanse, og vi vil derfor bruke begrepene om hverandre (Jensen et al., 2020, s. 21; Utdanningsforbundet, 2013).

Leseforståelse er selve nøkkelen til kunnskap, kunne skape mening, få informasjon og opplevelser når vi leser. Leseforståelse krever konsentrasjon og evne til å trekke slutninger og reflektere over innholdet vi møter. Når vi leser, foregår det i hovedsak i to prosesser. Den ene handler om den tekniske avkodinga, mens den andre handler om vi forstår det vi leser (Roe, 2014, s. 24).

2.2 Den tradisjonelle inndelingen av kjønn

Kjønn deles tradisjonelt inn i de binære kategoriene gutt og jente, men denne kjønnsoppfatningen er utfordrende og ikke så enkel. I skolen i dag er det en del barn og unge som vil erfare at den binære kjønnsinndelingen kolliderer med deres forventninger og oppfatninger av eget kjønn. Kategorien transkjønnede er blant annet sentralt å ta med i denne diskursen. Begrepet defineres som en person som er født med et biologisk kjønn, men som identifiserer seg med og opplever seg som et annet (NHI, 2018). En transidentitet handler derfor om menneskets selvopplevde kjønnsidentitet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Selvidentifisering vil derfor være sentralt for oss å ta hensyn til. Vi har valgt å ha avkryssingsalternativer for gutt, jente og hen. Transkjønnede kan svare med den kategorien de identifiserer seg som, mens elever som ikke identifiserer seg med noen av kategoriene kan krysse i kategorien hen. Dette gjelder få elever, så det har ikke vært hensiktsmessig å inkludere disse svarene i den kvantitative analysen.

De nasjonale prøvene i lesing og PISA-undersøkelsene opererer med en slik tradisjonell og binær kjønnskategorisering. Det samme gjør forskningsartikkelen «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011» av Astrid Roe og Wenche Vagle, og boka *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* fra 2020. Det er tallene i denne litteraturen vi sammenlikner vår forskning med.

Den tradisjonelle og binære kjønnsinndelingen gjelder også for tekster i den litterære tradisjonen, som har vært og delvis fortsatt oppfattes som kjønnsdelte. Vi skal i det følgende derfor se nærmere på hvordan barnelitteraturen gjennom historien har vært presentert som gutte- og jentelitteratur.

2.3 Kjønnsdelte tekster i den litterære tradisjonen

Før en egen litteratur for barn vokste fram i Europa på 1700-tallet, var det barna leste knyttet til et religiøst formål. Opplysningsfilosofen John Locke kritiserte innholdet i leseopplæringa og mente at barn heller burde presenteres for bøker som var morsomme og lettforståelige, og at det ville være motiverende å lese mer og nyttig litteratur som kunne tjene til moralsk danning (Birkeland et al., 2018, s. 15). Barnelitteraturen på 1800-tallet var en blanding av oppdragende, lærende og underholdende litteratur ((Birkeland et al., 2018, s. 19). Mot slutten av 1800-tallet utviklet det seg to ulike retninger i norsk barnelitteratur. Den ene skrevet av

kvinnelige forfattere om jenter i hjemlige omgivelser, og den andre skrevet av mannlige forfattere om gutter og eventyrlige utfordringer i fjerntliggende miljø. Begge som realistiske småfortellinger og med innhold som synliggjorde de ulike sosiale forventningene til kjønnsrollene som var gjeldene. Jentene skulle være ydmyke og kravløse for å temme sin natur, mens guttene skulle forberedes fysisk og psykisk til den samfunnsrollen som var forventet av dem. Disse kjønnsforskjellene var ikke så store i litteraturen for mindre barn. Det er først når hovedpersonen vokser til, at de dukker opp (Birkeland et al., 2018, s. 36).

Utviklingen av barnelitteraturen økte markant i 1890-årene i samsvar med at den obligatoriske skolen ble innført. Denne førte til at lesekunsten ikke bare var forbeholdt borgerskapet, men ble tilgjengelig for allmuen. En differensiering av barnelitteraturen med hensyn til innhold og sjanger, ble tydeligere og skillet mellom gutte- og jentebøker ble forsterket mot slutten av 1920-tallet (Birkeland et al., 2018, s. 88). Litteraturen utviklet seg nærmest som en konvensjon, forstått som skikk og bruk, med særegne sjangertrekk og formler hva angikk innhold: danningsromaner som skildret hovedpersonens utvikling i et trefaseløp med hjemmeborte-hjemkomst. I guttelitteraturen er det bortefasen som dominerer, skildret gjennom eventyrromaner, mens i jentelitteraturen er det hjemkomstfasen og det romantiske som er i fokus.

Differensieringen av gutte- og jentelitteratur bidro stadig til debatt og leserundersøkelser om hva kjønnene likte å lese og hvorfor, for å kunne tilby aktuell skole- og biblioteklitteratur. Resultatene viste at jentene gjerne kunne lese guttelitteratur, fordi den inneholdt spenning som jentene også hadde behov for å lese. Guttene derimot leste sjelden eller aldri litteratur for jenter, med unntak av periodevis interesse for det romantiske. Guttebøkene hadde en høyere status i den litterære institusjonen. Det fantes likevel pedagoger og psykologer som på slutten av 1930-tallet tok til orde mot en typisk kjønnsdifferensiering av barnelitteraturen og heller ønsket en samlitteratur (Birkeland et al., 2018, s. 141).

På 1970-tallet da kvinnebevegelsen og likestillingsdebatten skjøt fart, endret tematikken og innholdet seg noe i jentelitteraturen. Den beveget seg fra det hjemlige og underdanige til at hovedpersonen ble mer selvstendig – kvinner som bryter med tradisjonell kjønnsrolletenkning (Birkeland et al., 2018, s. 553).

Skolen som litteraturformidler fikk en større rolle etter at det ble innført niårig obligatorisk skole i 1969. Læreplaner og lærebøker har gått fra å inneholde sterke føringer for hvilken

litteratur elevene skulle lese, til å inneholde langt mer åpne retningslinjer hvor lærerne velger litteratur. Retningslinjene for valg av litteratur legger nå i større grad vekt på hvordan barn og unge selv opplever tekstene, og på de estetiske sidene ved litteraturen (Birkeland et al., 2018, s. 605).

På bakgrunn av resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000, der kjønnsforskjellene i lesing ble stadfestet, har tallet på lettleste bøker med et handlingsmettet innhold som skal stimulere til leselyst blant guttene, økt. Birkeland, Risa og Vold avslutter *Norsk barnelitteraturhistorie* med at det er for tidlig å si om denne formen for litteratur vil hanke inn guttene og gjøre de til varige lesere (Birkeland et al., 2018, s. 617).

Tradisjonelt har vektleggingen av skjønnlitteraturen vært dominerende og hatt størst plass innenfor barnelitteratur og norskfaget. Etter hvert har også sakprosa som sjanger fått større plass og kommet mer i fokus. I dag er sakprosa likestilt med de skjønnlitterære tekstene i norskfaget, og dette kan sees i sammenheng med at det å kunne lese, handler om å lese i alle fag. Denne utviklingen ser vi blant annet i spennet av teksttyper de nasjonale prøvene i lesing inneholder (Birkeland et al., 2018).

2.4. Forskning på feltet – et perspektiv på kjønnsforskjeller i lesing før og nå

Det kommende delkapittelet deles i to, hvor vi først har til hensikt å se på tidligere forskning på lesepreferanser, lesevaner og holdninger til lesing, for så å se på tidligere forskning på leseprestasjoner.

2.4.1 Elevenes lesepreferanser, lesevaner og holdninger til lesing

I en undersøkelse blant skolebarn i Oslo i 1936, gjennomført av Rikka Deinboll, viser det seg et tydelig skille mellom hva guttene og jentene likte å lese etter sjanger og litteraturtype. Jentene leste litteratur som kaltes småpике- og ungpикеbøker og pensjonatskolefortellinger som handlet om nærliggende og dagligdagse opplevelser fra hjemmemiljøet, hvor hovedperson hadde en tradisjonell kjønnsrolle som underdanige. Guttene likte å lese litteratur som ble kalt for alminnelige guttebøker, robinsonader og villmarksbøker, krigs- og antikrigsbøker, detektiv-, sjø-, flyge-, sports-, indianer- og speiderfortellinger. Robinsonaden hadde sitt opphav i romanen *Robinson Crusoe* som handler om å måtte klare seg selv på en øde øy før man kan returnere trygt hjem (Birkeland et al., 2018, s. 16). Guttebøkene er vanskelig å dele inn etter formelle sjangertrekk, men felles for speider-, flyge-, og

detektivfortellingene og villmarksbøkene er at handlingsarenaen og heltetyperne er sentrale sjangertrekk, og i de fleste fortellingene tar de for seg transformasjonen hvor guttene blir til menn (Birkeland et al., 2018, s. 36, 110-112). Inndelingen gir oss et bilde av kontrastene mellom den eventyrlige- og eksotiske guttelitteraturen og den hjemlige og nære jentelitteraturen. Undersøkelsen sier derfor noe om hva guttene og jentene likte å lese, og hva de var opptatt av (Birkeland et al., 2018, s. 109-110).

I tillegg til kjønn hadde alder noe å si for lesepreferansene. Ved 8-årsalderen avtok interessen for folkeeventyrene, og for guttenes del gikk de over til å bli mer interessert i å lese fortellinger med sterke helter som dro ut i verden. Jentene ønsket derimot å lese fortellinger fra det hjemlige som de kunne identifisere seg med. Etter hvert som jentene ble eldre, gikk interessen over til å lese ungpikerebøker og kjærlighetsromaner. Denne lesingen hadde som funksjon å få opplysning om voksenlivet, blant annet seksualitet. De eldste guttene ønsket å lese krigsfortellinger. Dette var en tid hvor det var stor militæropprustning i Europa, dermed hadde denne litteraturen også karakter av forberedelse til voksenlivet. Det var altså ikke bare lesing for spenningens skyld (Tveit, 2013, s. 262). Nyere forskning av Appleyard peker i samme retning som Deinboll om aldersklassefiseringsen av litteratur. I aldersgruppen ungdom finner han at involvering og identifikasjon med teksten er viktig, samtidig som at teksten må oppleves som virkelighetsnær (Appleyard, 1991, s. 100).

Leseforskeren Åse Kristine Tveit gjorde i 2013 en ny undersøkelse av 200 elever og deres lesepreferanser om sjanger og tema som hun sammenliknet med Rikka Deinbolls undersøkelse fra 1930-årene. Funnene hennes er interessante og slående lik hva Deinboll fant ut. Gutter og jenter leser like kjønnsdelt nå som før, hevder Tveit. Mer enn 50 prosent av guttene som ble spurt likte å lese fantasy og bøker med humor og spenning, mens 75 prosent av jentene likte å lese bøker om følelser og problemer som skulle løses. Kun 20 prosent av guttene hadde samme lesepreferanser som jentene, noe som viser like kjønnsdelte funn som fra 1930. Det er utfordrende å peke på klare årsaker til denne vedvarende kjønnsdelingen, men de tradisjonelle og generelle kjønnsinndelingene i samfunnet gjenspeiler seg etter all sannsynlighet også i lesemønstrene (Tveit, 2013, sitert i Brunheim, 2013).

I boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa* (2014) viser skoleforskeren Astrid Roe til en amerikansk studie gjennomført av Smith og Wilhelm (2004) som studerte lesevaner blant 49 gutter på ungdomstrinnet og videregående skole i USA. Guttene uttrykte at den

litteraturen de fikk tilgang til på skolen var lite interessant. På fritiden leste de sportsresultater, nyhetsoverskrifter og morsomme hendelser. Guttene likte også å lese tekster som beskrev situasjoner som brøt med normer og regler, eller som hadde provoserende, sjokkerende eller lattervekkende innhold. Smith og Wilhelm hevder at hvis lærerne lytter til guttene om hva slags tekster de liker å lese, vil det føre til at vi lykkes i å finne tekster som engasjerer dem (Roe, 2014, s. 152). I samme studie kom det også fram at guttene likte best å gjøre ting de følte de lyktes med, og at de måtte få noe igjen for innsatsen de la ned (Smith & Wilhelm, 2004).

Gjennom å ha intervjuet gutter (i forbindelse med PISA+ -prosjektet) fikk Roe innblikk i at guttene av og til leste bøker på fritiden. De fleste opplyste at boka måtte være interessant og spennende. Hvis ikke, la de den bort etter kort tid. Guttene hadde også mye smalere interessefelt enn jentene, med at de *bare* leste fantasy, eller *bare* leste bilblader. De kunne ikke tenke seg å lese bøker der det var kvinnelige hovedpersoner. Dette er de samme funnene som Deinboll fra 1930 og Tveit fra 2013 gjorde. Jentenes lesevaner derimot er mer mangfoldig, forteller Roe, fordi jentene har et bredere interessefelt, de har få lesepreferanser knyttet til kjønn og hovedperson, og de kan tenke seg å lese tekster fra ulike sjangre med ulike tematikk. Guttene ser ikke på seg selv som lesere, hevder Roe, og hun underbygger dette med en undersøkelse som Hoel og Helgevold gjorde i 2005 om gutters lesevaner og bibliotekbruk. Undersøkelsen oppsummerte med at guttene ikke så på seg selv som lesere siden de ikke leste skjønnlitteratur (Roe, 2014, s. 152-153). Slik vi ser det kan dette føre til den «selvoppyllende profetien» at gutter ikke anerkjenner seg selv som lesere, eller ikke blir anerkjent av oss lærere som lesere, siden de ikke leser skjønnlitteratur.

I tidsrommet 2000 til 2018 viser resultatene fra PISA-undersøkelsene at norske elevers lesevaner og holdninger har utviklet seg i negativ retning (Roe, 2020, s. 107). I 2000 var det en tredel som oppga at de ikke likte å lese på fritiden sin, og i 2018 var dette tallet økt til over halvparten. Kjønnforskjellene viser at dette gjelder annen hver gutt og hver fjerde jente (Roe, 2020, s. 128). Elevenes lesevaner viser at de leser langt sjeldnere tradisjonelle teksttyper som blader, tegneserier, bøker og aviser, mens nettbasert lesing har økt. Norske elevers holdninger til lesing har samme trend som lesevanene. Elevene oppgir at de kun leser dersom de må eller for å få nyttig informasjon, og denne trenden går fra 45 prosent i 2000 til å øke til 60 prosent i 2018 (Roe, 2020, s. 129). Disse holdningene er blant de minst positive i samtlige av OECD-

landene. Elevene som har en positiv holdning og lesevaner som tilsier at de leser for fornøydelsens skyld, gjør det bedre på leseprøvene i PISA. Dermed er det en sammenheng mellom holdninger og leseprestasjoner. Kjønnforskjellene er i jentenes favør, med unntak av nettbaserte tekster (Roe, 2020, s. 107).

Norske elevers aktiviteter på digitale plattformer har økt betraktelig de siste ti årene. Denne økningen om at de ikke liker å lese, har skjedd i sammenheng med den digitale utviklingen av samfunnet. Det viser seg å være utfordrende å få elever til å lese tradisjonell litteratur framfor nettbaserte aktiviteter som eksempelvis å se på youtubevideoer, chatte med venner eller spille dataspill. Denne utviklingen i lesevaner og holdninger er vanskelig å si konkret årsak til, men det er en reell mulighet å kunne se det i sammenheng med landets gode økonomi hvor de fleste norske elever har tilgang på mobiltelefoner, nettbrett etc. Utviklingen sees på med bekymring da det viser seg at det er en sammenheng mellom lesevaner og holdninger og hvor godt de presterer i lesing (Roe, 2020, s. 114-117).

Lesing av bøker på papir og skjerm er også aktuelt å trekke frem, fordi hovedfunn fra flere studier viser at leseforståelsen er signifikant bedre på papir. Mulige årsaksforklaringer på svakere leseprestasjoner på skjerm er at nettbaserte tekster ofte er kortere, det er enklere bøker og lesing forekommer i kortere sekvenser (Mangen & van der Weel, 2016; Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018, sitert i Roe, 2020, s. 122-125). På den andre siden viser resultatene fra PISA at de elevene som oppgir at de leser nettbaserte tekster, gjør det bedre enn elevene som ikke leser tekster på nett (Roe, 2020, s. 129). Når flertallet av norske elever leser på nett hver eneste dag, er det i grunn lett å anta at denne lesingen vil kompensere både for den manglende lesingen av tradisjonelle tekster, og for den negative holdningen til lesing som finnes blant elevene. Men tallene viser at leseferdighetene ikke blir bedre av den grunn. Det viser derimot det motsatte; at positive lesevaner og holdninger fører til bedre leseprestasjoner (Roe, 2020, s. 129).

I PISA 2000 kom det fram at leseengasjement var en av de faktorene som viste seg å ha større påvirkningskraft på elevene leseprestasjoner, enn den sosiokulturelle bakgrunnen. Dermed kan leseengasjement kompensere for sosiokulturell status, og det kan læreren aktivt gjøre noe med i undervisningen. Derfor blir lærerens rolle i å introdusere og anbefale litteratur til elevene viktig (Roe, 2020, s. 108). Elevenes holdninger og lesevaner har endret seg i takt med at samfunnet og tekstkulturen har endret seg. Det er likevel viktig å ha i mente at uansett

utdanning og yrkesvei, vil det alltid være et krav om å kunne mestre å lese lengre tekster og ikke bare korte nettbaserte tekster (Roe, 2020, s. 132).

Vi vet at elever som bruker tid på å lese på fritiden sin, som identifiserer seg som lesere og som er engasjerte i lesing, har høyere leseprestasjoner enn elever som ikke ser på seg selv som lesere og som i mindre grad leser på fritiden sin og er lite engasjert i å lese (Roe 2010; Ryen og Frønes, 2020). Da er det grunn til bekymring at andelen norske elever som oppgir at de ikke leser på fritiden, har sunket drastisk fra PISA 2018 sammenliknet med PISA 2009. Resultatene viser at dette gjelder omtrent halvparten av norske elever, i tillegg til at en enda større andel elever oppgir at de leser kun hvis de må. Det får etter all sannsynlighet konsekvenser for leseprestasjonene i skolen (Frønes & Jensen, 2020b, s. 243).

2.4.2 Kjønnsforskjeller i leseprestasjoner

2.4.2.1 Forskningsartikkelen «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011»

Vi skal nå se nærmere på kjønnsforskjeller i lesing med fokus på teksttyper og tekstkvaliteter i forskningsartikkelen «Kjønnsforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011», av Astrid Roe og Wenche Vagle. Artikkelen tar for seg kjønnsforskjellene i de nasjonale prøvene fra 2007 til 2011 og ser de i sammenheng med de norske resultatene fra PISA-undersøkelsene i samme periode. Fokuset i forskningsartikkelen er «Hvordan skiller jentenes lesekompetanse seg fra guttenes? Hva kjennetegner jenters og gutters sterke og svake sider som lesere?». Årsaken til denne grundige presentasjonen av artikkelen, er at vi er interessert i å undersøke om de samme mønstrene som Roe og Vagle finner for leseprestasjoner, kan finnes igjen i elevenes lesepreferanser.

Analysen av de nasjonale prøvene viser at jentene skårer bedre i lesing enn guttene. Ifølge Roe og Vagle er det i større grad viktigere for guttene enn for jentene at de kan identifisere seg med og se nytteverdien i det de leser. Guttene har også en mindre positiv holdning til å lese på fritiden, og de ser ofte på lesing som en nødvendighet og skoleplikt. Til tross for at jentene gjennomsnittlig skårer bedre enn guttene, skårer de ikke bedre på alle typer oppgaver og teksttyper. Faktorer som påvirker er oppgave- og tekstformat, innhold og sjanger, språklig stil og lese måte, ifølge Roe og Vagle. De hevder at styrken i deres studie er at de har brukt kvantitative metoder hvor de har hentet ut tall og data fra fem leseprøver på åttende trinn,

hvor det er omtrent 60 000 elever med hvert år. Validiteten til de nasjonale prøvene er styrket siden de er laget ut fra målene om lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanen, samt at de inneholder ulike fagområder, teksttyper og sjangre. Prøvene er forsøkt lagt vekt på å være kjønnsmessig balansert. Prøvene er delt inn i ulike oppgaveformat og etter ulike lesemåter: Finne informasjon, tolke og forstå, og reflektere eller vurdere form eller innhold (Roe & Vagle, 2012).

Resultatene på de totale kjønnsforskjellene

Resultatene på kjønnsforskjeller totalt viser at jentene presterer bedre enn guttene på datasettet i sin helhet. Mens jentene klarer 61,8 prosentpoeng av oppgavene, klarer guttene 57,0 prosentpoeng. Det gir en differanseforskjell på 4,8 prosentpoeng, som ifølge Roe og Vagle utgjør 0,27 standardavvik – noe som tilsvarer omtrent ett skoleår i forskjell. I tabellen nedenfor oppgir Roe og Vagle siste kolonne som Dif. p-verdi, mens vi har endret den til Dif. prosentpoeng, fordi vi bruker begrepet p-verdi som et mål på signifikans når vi foretar en statistisk analyse i presentasjon- og analysedelen. Tallene oppgitt i parentes er standardavviket.

Tabell 1: Beskrivende statistikk for lesemåte

Lesemåte	Alle	Jenter	Gutter	Dif. prosentpoeng
Finne informasjon	59,3 (18,2)	61,6 (18,8)	57,1 (17,9)	4,7
Tolke og forstå	60,6 (17,3)	62,7 (17,7)	58,5 (17,2)	4,3
Reflektere og vurdere	56,3 (15,5)	60,1 (15,3)	52,5 (16,1)	7,6

Tabell 1 viser kjønnsforskjellene på oppgavenivå, når det gjelder lesemåte. Den viser en differanse i jentenes favør på 4,7 prosentpoeng på finne-oppgavene, mens på tolke-oppgavene, som var noe enklere til sammenlikning med finne-oppgavene fordi flere elever klarte disse, er forskjellen 4,3 prosentpoeng. Reflektere- og vurdereoppgavene, som ansees å være de mest utfordrende, viser en kjønnsforskjell på hele 7,6 prosentpoeng i jentenes favør. Det betyr at jentene presterer bedre på de oppgavene som var mest utfordrende, og det kan ha sammenheng med modenhet og leseerfaring (Roe & Vagle, 2012, s. 428).

Tabell 2: Beskrivende statistikk for skjønnlitteratur og sakprosa

Tekster	Alle	Jenter	Gutter	Dif. prosentpoeng
Skjønnlitteratur (n=8)	65,7 (16,1)	68,8 (15,1)	62,6 (16,7)	6,4
Sakprosa (n=29)	57,4 (17,6)	59,4 (17,8)	55,3 (17,8)	4,1

Resultatene viser at kjønnsforskjellene varierer avhengig av tekstfunksjon. Tekstfunksjon er beslektet med sjangerbegrepet og forstås som et alternativ til sjanger. Tekstene blir delt inn i to hovedkategorier: sakprosa og skjønnlitteratur. Det ser ut til at begge kjønn mestrer lesing av skjønnlitterære tekster bedre enn lesing av sakprosa-tekster, og dette kan henge sammen med at elever har lengre erfaring med slike tekster. Kjønnsforskjellen er likevel størst for skjønnlitteratur med 6,4 prosentpoeng sammenlignet med 4,1 prosentpoeng for sakprosa (Roe & Vagle, 2012, s. 429).

Roe og Vagle systematiserer også tekstene sortert etter minkende kjønnsforskjell. Seks av åtte skjønnlitterære tekster havner da i den øvre delen av tabellen, «jentedelen», som Roe og Vagle kaller den. Det samme gjør syv av de åtte tekstene i sjangre for meningsdannelse og overtalelse. I nedre halvdel av tabellen, «guttedelen», finner forskerne de to sammensatte nyhetsgrafikkene som er i testmateriellet, disse viser en kjønnsforskjell på 1,5 prosentpoeng i guttenes favør. Åtte av de ni informasjons- og instruksjonstekstene viser minimale kjønnsforskjeller. Disse resultatene støtter funn fra PISA-studiene, som viser at kjønnsforskjellene er aller minst og nærmest ingen når det kommer til tekster som krever konkret informasjonsuthenting fra grafer, kart og tabeller. Når det kommer til fagtekster og journalistiske tekster, er tendensen at fagtekstene heller mot «jentesiden», mens de journalistiske tekstene heller mot «guttensiden». Oppsummert når det gjelder sjanger, viser resultatene at de skjønnlitterære tekstene har de største kjønnsforskjellene og nyhetsgrafikkene de minste. Roe og Vagle påpeker videre at sjanger og vanskelighetsgrad ikke er tilstrekkelige svar på hvorfor kjønnsforskjellene er slik de er. Derfor ser de nærmere på andre kvaliteter ved tekstene på let etter svar (Roe & Vagle, 2012, s. 430-432).

Resultatene for de ulike tekstfunksjonene

Roe og Vagle har delt tekstene som er brukt i de nasjonale prøvene inn i tekstfunksjonene skjønnlitteratur, fagtekster, journalistiske tekster, tekster for meningsdannelse og overtalelse, informasjons- og instruksjonstekster, og grafikktekster. Roe & Vagles inndeling av tekster danner grunnlaget for hvordan vi forholder oss til teksttypebegrepet i vår forskning. Når vi

spør hvilke teksttyper elevene foretrekker å lese, inneholder testmateriellet vårt teksttyper som også er hentet fra nasjonale prøver i lesing, med unntak av en skjønnlitterær tekst til hver aldersgruppe med kvinnelig hovedperson og tematikk som tradisjonelt kan ventes å appellere til jenter. Dette grepet har vi gjort fordi ingen av de nasjonale prøvene i lesing f.o.m 2012, etter forskningsartikkelen til Roe og Vagle ble publisert, inneholder skjønnlitterære tekster med jenter i hovedrollen og typisk kjønnsstradisjonell tematikk i jentenes favør. Vi kommer tilbake til dette interessante og oppsiktsvekkende funnet i delkapitlene 3.2.2 og 5.2.1.

Skjønnlitteratur er den kategorien med størst gjennomsnittlig kjønnsforskjell med 6,4 prosentpoeng. De ulike skjønnlitterære tekstene i de nasjonale prøvene fra 2007 til 2011 har forskjellig lengde, innhold, tematikk og med hovedpersoner av begge kjønn. De tekstene som har mannlige karakterer og miljøer som er spenningsfylt, med tema som gutter kan kjenne seg igjen i, er de skjønnlitterære tekstene med minst kjønnsforskjell. Disse tekstene er også noe kortere sammenlignet med de andre, påpeker Roe og Vagle. Tekstene med kvinnelige karakterer, og tematikk og innhold som muligens ikke opptar guttene i like stor grad, er de tekstene med størst kjønnsforskjeller. Det ser altså ut til at guttenes engasjement og leseutbytte, i større grad enn jentenes, henger sammen med tema og kjønnsidentitet, samt tekstlengden – noe som kan være med på å forklare kjønnsforskjellene i resultatene. Mangler tekstene mannlige identifikasjonsobjekt eller handler om jenter, ser det ut til at guttene legger en mindre innsatsvilje ned, skriver Roe og Vagle. Selv om skjønnlitterære tekster er den teksttypen med størst kjønnsforskjell i jentenes favør, utjevner forskjellene seg altså i de tilfellene tekstene har tematikk og mannlige hovedperson som guttene kan identifisere seg med (Roe & Vagle, 2012, s. 432-433).

Fagtekstene viser en gjennomsnittlig kjønnsforskjell i jentenes favør med et gjennomsnittlig resultat på 5,1 prosentpoeng. Særlig i de tekstene som anses å være komplekse og som fordrer god leseforståelse og refleksjon, men også her er det interessante nyanser som viser at vanskelighetsgrad og kompleksitet ikke er en tilstrekkelig årsaksforklaring. Testmaterialets mest kompliserte tekst vurdert etter tekstformat, er den fagteksten med minst kjønnsforskjell. Dette er en historisk tekst om en konge som inneholdt verbaltekst, kart og tidslinje. Roe og Vagle mener at resultatet støtter funnene deres med tanke på tematikk og kjønnsidentifisering som mulige avgjørende faktorer for guttenes engasjement og leseprestasjoner. I samme retning peker resultatene fra en annen fagtekst som handler om menneskesinnet, drømmer og

vår psyke med en tilhørende illustrasjon av en jente. Denne fagteksten viser størst kjønnsforskjell i jentens favør (Roe & Vagle, 2012).

De journalistiske tekstene har gjennomsnittlig moderate til lave kjønnsforskjeller på 4,0 prosentpoeng. Resultatene viser at tre av fire tekster har lave kjønnsforskjeller. Den teksten hvor kjønnsforskjellene var størst manglet identifiseringsmuligheter for guttene, skriver Roe og Vagle. De viser videre til at de journalistiske tekstene med multimodale uttrykk og tema som engasjerer, er de tekstene hvor guttene gjør det bedre enn jentene, og disse funnene samsvarer med resultatene fra PISA 2009 (Roe & Vagle, 2012).

Teksttypene meningsdannelse og overtalelse viser like store kjønnsforskjeller, som skjønnlitterære tekster med 6,4 prosentpoeng. I de tekstene som viser moderate til lave kjønnsforskjeller, finner vi tematikk og identifiseringsmuligheter som tradisjonelt kan forventes å relatere til guttene, som f.eks. illustrasjoner av gutter, om avhengighet av online-dataspilling, en sammensatt annonse fra Røde Kors om krig, og tekster med multimodale uttrykk (Roe & Vagle, 2012).

Informasjons- og instruksjonstekstene er i hovedsak ikke-sammenhengende tekster som ikke har en tydelig begynnelse og slutt, eksempelvis kart, grafer, statistikk etc. Den gjennomsnittlige kjønnsforskjellen er på 3,4 prosentpoeng. Både enkle, middels vanskelige og noen krevende tekster som fordrer utholdenhet og innsats, har små til ingen kjønnsforskjeller. De fleste av disse tekstene besto av tabeller, verbaltekst, grafer, punktlister, fengende ingress og diagrammer – altså multimodale tekster. Testmateriellets vanskeligste tekst har derimot en relativ stor kjønnsforskjell på 4,2 prosentpoeng, og er en tekst som inneholder kompliserte tabeller og fotnoter. Datasettets tekst med høyeste kjønnsforskjell, på 8,7 prosentpoeng i jentenes favør, var en kakeoppskrift. Roe og Vagle ser resultatet i lys av innholdet og ikke vanskelighetsgraden. Resultatene fra de to nyhetsgrafikkene med naturfaglige temaer, har derimot en kjønnsforskjell på 1,5 prosentpoeng i guttenes favør. Dette er komplekse tekster som inneholder multimodale uttrykk, og som i utgangspunktet hadde et voksent avislesende publikum som mottakere, noe forskerne påpeker som interessante funn.

Jentene skårer gjennomsnittlig bedre enn guttene, men det er variasjon i resultatene. Den største forskjellen er knyttet til skjønnlitteratur og kunnskapsformidlende og argumenterende sakprosaetekster. I tekster som krever nøyaktig lesing og utholdenhet, kritisk tilnærming og refleksjon, åpne oppgaver med egne formuleringer, og oppgaver som fordrer evne til å

kombinere og forstå innhold fra flere steder i teksten, er jentene best. Det ser ut til at guttene skårer derimot relativt sett bedre på tekster som de kan identifisere seg med og som har en tematikk som kan appellere, samt tekster som inneholder multimodale uttrykk. Journalistiske tekster, informasjonstekster og nyhetsgrafikker er sjangrene hvor kjønnsforskjellene er minst.

2.4.3 Lesepreferanser, -vaner og -holdninger sett i sammenheng med leseprestasjoner¹

Kartlegginger av elevens engasjement fra tidligere PISA-undersøkelser, som viste at guttene «leser bare for å få nyttig informasjon» (Roe, 2010, s. 103) og funnene fra de nasjonale prøvene, forteller oss at guttene er mer målrettet og faktaorienterte lesere sammenlignet med jentene. Guttene skårer relativt sett bedre enn jentene på tekster som inneholder multimodale uttrykk, noe som kan sees i sammenheng med at de har en større erfaring med slike tekster fra sin fritid med dataspill (Roe & Vagle, 2012).

Det er grunn til bekymring at guttene er svakere lesere og at de henger etter i leseutviklingen, som viser seg å øke i løpet av ungdomsskolen. Det får konsekvenser for videre utdanning hvor det fordres god lesekompetanse og å kunne orientere seg i store mengder med tekst. Å ikke mestre å lese i tilstrekkelig grad vil ha negativ innvirkning på mestring i fagene og i skolen generelt (Maagerø & Tønnessen, 2015; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). I ytterste konsekvens påvirker dette muligheten til å kunne delta i demokratiske prosesser i samfunnet vårt (Roe & Vagle, 2012).

Ifølge Roe og Vagle er mulige faktorer som kan forklare kjønnsforskjellene i lesing, at jentene samlet sett har en bedre skriftspråkkompetanse, har en positiv holdning til lesing, leser mer på fritiden, samt at de leser variert, noe som gir dem en bredere erfaring med ulike tekster. Å velge å lese på fritiden henger sammen med en indre motivasjon og engasjement (Ryan, 2009). Videre viser Roe til de finske leseforskerne Linnakylä og Antero (2003) som begrunner kjønnsforskjellene med guttenes manglende engasjement for lesing. De hevder at engasjement og nytteorientering er svært viktig for guttenes leseinnsats. Hadde guttene vært like positive som jentene til lesing, ville kjønnsforskjellene fra PISA 2000, vært mindre – noe

¹ Deler av kapittel 2.4.1 «Elevenes lesepreferanser, lesevaner og holdninger til lesing» og 2.5.1 «Elementer i leseopplæringa som kan få betydning for lesepreferanser» samsvarer med vår tidligere eksamensoppgave i emnet LRU 3680 Prosjektoppgave våren 2019.

som viser at elevenes engasjement sannsynligvis er en viktig forklaringsfaktor på kjønnsforskjellene i lesing (Linnakylä & Antero, 2003, sitert i Roe, 2014, s. 150).

Oppsummert hevder Roe og Vagle i forskningsartikkelen sin at engasjement, holdninger, nytteverdi, jentenes lengre leseerfaring og mer modenhet i utvikling, samt tekster med identifiseringsmuligheter og tematikk som ventes å appellere til guttene, ser ut til å være faktorer som må sees i sammenheng når vi skal forsøke å forklare kjønnsforskjellene i lesing (Roe og Vagle, 2012). Vi skal i det følgende se nærmere på hva forskningen i et nyere perspektiv sier om kjønnsforskjellene i lesekompetanse. Vi velger å ta et blick på resultatene fra PISA 2018 og PIRLS 2016. Avslutningsvis ser vi kjønnsforskjellene i lesing i sammenheng med sosioøkonomisk status og kjønn.

2.4.4 Forskning om kjønnsforskjeller i lesing etter PISA 2018 og PIRLS 2016

I det nasjonale kartleggingssystemet i Norge inngår store leserundersøkelser som PISA og PIRLS i tillegg til de nasjonale prøvene. Kartleggingenes hensikt er blant annet å få informasjon om sitt eget utdanningssystem sammenliknet med andre land som inngår i samme undersøkelser. De nasjonale prøvene i lesing gjøres hvert år på femte, åttende og niende trinn. PISA omfatter 15-åringene hvert tredje år og begynte i 2000, mens PIRLS omfatter 10-åringene hvert femte år og startet i 2001 (Frønes & Jensen, 2020a, s.13-14; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Resultatet fra PIRLS 2016 viser at det har vært en god framgang siden 2006 i elevens leseferdigheter, og at 10-åringens lesekompetanse defineres som på et høyt nivå sammenliknet med andre land som deltar. Det er færre elever som skårer på de laveste mestringsnivåene og flere på det høyeste nivået. Resultatene gjelder både for guttene og jentene, men likevel er det kjønnsforskjeller da jentene presterer bedre enn guttene, og denne kjønnsforskjellen ser ut til å øke med alderen, både i resultatene fra PISA og de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Alle PISA-undersøkelsene som er blitt gjennomført i perioden 2000-2018, viser at jentene leser gjennomsnittlig bedre enn guttene. Det er langt flere gutter under den såkalte kritiske grensen, altså på laveste mestringsnivå, enn jenter. Disse målingene gjelder for samtlige av landene som inngår i OECD. Frønes & Jensen viser til resultatene fra 2018 at kjønnsforskjellene i lesing har vært vedvarende i jentenes favør siden år 2000. Også dette gjenspeiler seg for hele Norden og andre land Norge sammenligner seg med (Frønes & Jensen, 2020a, s. 11-12). De nordiske elevene, og guttene spesielt, har langt mer negative

holdninger til lesing og lesevaner, noe som gjenspeiler seg i resultatene for lesing (Roe, 2020). Det er også store kjønnsforskjeller i kunnskapen elevene har om lesestrategier, og i Norden er de norske guttene svakest i kunnskapen om og bruk av lesestrategier, noe vi tar opp i delkapittel 2.5.3. Avslutningsvis viser resultatene at kjønnsforskjellene i lesing også gjør seg gjeldene når de sees i sammenheng med sosioøkonomisk bakgrunn, noe vi også vil komme tilbake til i delkapittelet 2.4.5 (Frønes & Jensen, 2020b, s. 244).

Oppsummert når vi sammenlikner PIRLS og PISA, viser begge leseundersøkelsene kjønnsforskjeller i lesing i jentenes favør, at norske elever bruker lite tid på å lese i fritiden, og at det jobbes relativt lite eksplisitt med læringsstrategier i norsk skole.

2.4.5 Sammenhengen mellom leseprestasjoner, sosioøkonomisk status og kjønn

Forskerne Jensen, Kjærnsli, Björnsson og Pettersen har analysert dataene fra PISA 2018 med fokus på hvorvidt den norske skolen gir alle elever like muligheter til å bli gode lesere. De har sett på sammenhengen mellom leseprestasjoner og bakgrunnsvariablene sosioøkonomisk status og kjønn. De sosioøkonomiske variablene kulturelle og pedagogiske ressurser, eksempelvis antall bøker i hjemmet, har en tydelig sammenheng med leseprestasjoner. Variablene økonomiske og digitale ressurser, har derimot en noe svakere sammenheng med leseprestasjoner i Norge enn i de andre OECD-landene. Samlet sett utgjør de sosioøkonomiske variablene en mindre betydning for norske elevers mulighet til å bli lesekyndige sammenliknet med andre land, samtidig som det er klare sammenhenger i Norge mellom leseprestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn (Jensen et al., 2020, s. 239-241).

Sammenhengen mellom lesing og kjønn er sterkere i Norge sammenliknet med andre OECD-land. Resultatene viser at jenter fortsetter å skåre betydelig bedre i leseprestasjoner enn gutter. Om vi sammenlikner leseprestasjonene og kjønn, med leseprestasjoner og sosioøkonomisk status, har likevel sist nevnte større betydning for leseprestasjonene enn kjønn har. Men det er viktig å være klar over i denne sammenlikningen at variabelen kjønn er en dikotomi som kun har to mulige verdier i PISA, mens sosioøkonomiske variabler kan ha uendelig mange verdier (Jensen et al., 2020, s. 236). Variablene som sammenliknes har altså forskjellige egenskaper. Dataen tar utgangspunkt i de 25 prosentene av elevene med høyest og lavest sosioøkonomisk status, dermed er det ikke helt rettfærdig å sammenlikne med en dikotomi som kjønn. Likevel er det interessant å undersøke hvilke av de to variablene kjønn og sosioøkonomisk status som har størst betydning for leseprestasjoner. Forskerne understreker at lesing er det fagområdet

med størst kjønnsforskjeller her til lands, og at den sosioøkonomiske statusen er av større betydning enn kjønn for leseprestasjoner (Jensen et al., 2020, s. 235). Avslutningsvis er det riktig å si at selv om betydningen av sosioøkonomisk status er lav i Norge, er kjønnsforskjellene i lesing høy sammenliknet med andre land. Det er oppsiktsvekkende i norsk målestokk, når hver fjerde gutt skårer under kritisk grense i lesing (Frønes & Jensen, 2020b, s. 243).

2.5 Lesedidaktikk

2.5.1 Elementer i leseopplæringa som kan få betydning for lesepreferanser

I det følgende vil vi først ta for oss lesing som grunnleggende ferdighet og hva det innebærer å kunne lese i norskfaget. Deretter setter vi blikket på leseopplæringa i et sosiokonstruktivistisk syn hvor begrepet literacy får betydning.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble de grunnleggende ferdighetene – å lese, skrive, regne, kunne uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy – presentert som selve kjernen i den nye læreplanen (Berge, 2007, s. 228). De grunnleggende ferdighetene skulle jobbes med i og på tvers av alle fag, og ble sett på som nødvendige for at elevene skulle kunne delta i et demokratisk samfunn og i et skole- og arbeidsliv med høye krav til literacy – forstått som skriftkyndighet. (Skaftun, 2015, s. 2). I Fagfornyelsen 2020 er de grunnleggende ferdighetene videreført i alle fag, men med en endret ordlyd om at enkelte fag har et særlig ansvar for opplæringa av de ulike grunnleggende ferdighetene. Ideen om grunnleggende ferdigheter stammer fra OECDs arbeid om nødvendige kompetanser for et etterindustrielt og moderne kunnskapssamfunn. Grunnleggende ferdigheter er viktige i møte med de nye utfordringene og endringene i samfunnet vårt, både i nåtid og fremtid (Berger, 2007).

I LK20 blir vi gjort kjent med at norskfaget har et særlig ansvar for blant annet utviklingen av lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5). Lesing inngår i alle dimensjoner av norskfaget, noe som gjør lesingen mangesidig og omfattende, skriver Bakken (Bakken, 2020). I norskdidaktikk er det grunnleggende å forstå norsk som et fag med to hoveddimensjoner, nemlig som redskapsfag og danningsfag. Et redskapsfag skal gi elevene kunnskap og ferdigheter til å kunne delta i samfunns- og arbeidsliv, samt at det skal utvikle elevenes kompetanse i å møte, mestre og skape ulike typer tekster. Norsk som danningsfag betyr at faget har i oppdrag å «formidle den norske kulturarven til elevene og la dem bli kjent

med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen» (Bakken, 2020, s. 252-253). Videre handler danningsfaget om at gjennom tilgangen til kulturens tekster, sjangre og språklig mangfold, skal elevene utvikle språk for å tenke, kommunisere og lære. Lesing i norsk har leseopplevelse og leselyst som fokus, og skal være med på å forme elevenes identitet i møte med tekster (Bakken, 2020).

Literacy er et begrep som tradisjonelt har blitt forstått som evnen til å lese og skrive. I moderne tid har begrepet utvidet seg til også å innebære tekstkompetanse og skriftkyndighet, som omfatter kjennskap til sjanger, diskurser i kulturer og det å lese innenfor ulike fag (Skaftun, 2015). Literacy kan i denne konteksten derfor forstås som den helhetlige leseopplæringa fra begynneropplæringa til det å bli en kyndig og funksjonell leser. Å kunne lese innebærer å skape mening fra tekst og det gjøres ved å forstå, bruke, finne, tolke, vurdere, trekke slutninger og reflektere over tekstens innhold. Elevene skal kunne lese tekster – digitalt og i papirform – med ulik lengde og kompleksitet fra ulike sjangre, i tillegg til sammensatte tekster som inneholder multimodale elementer. Forskningsartikkelen til Roe og Vagle (2012) viser at det er kjønnsforskjeller i lesing når det både kommer til oppgaveformat, teksttyper og hvilke lesestrategier som blir brukt (Roe & Vagle, 2012, s. 429).

Innenfor sosialkonstruktivistiske teorier om leseopplæringa vektlegger en lesingens plass i et sosialt fellesskap. Ei leseopplæring med utgangspunkt i disse teoriene retter oppmerksomheten mot at utvikling og mestring påvirkes av både samhandling, veiledning, tekstvalg og formålet med lesingen. Læreplanens ideer om lesing som grunnleggende ferdighet synes klart forankret i et sosiokulturelt syn på lesing. Planverket knytter leseferdighet tett opp mot faglig læring og framhever at elevene utvikler faglig kompetanse gjennom lesing (Engen og Helgevold, 2017, s. 19-31). Det er innenfor dette paradigmet vi finner begrepet literacy. Ifølge Frønes og Jensen blir literacy forstått som en metafor for tilgangskompetanse i lesing og skriving og er grunnlag for all læring (Frønes & Jensen, 2020b, s. 242; Berge, 2005). Det er skolen som gir elevene denne tilgangskompetansen på tvers av sosial bakgrunn. Literacy handler om tilgangen til skriften, tekstens innhold og til det tekstkulturelle landskapet tekstene inngår i. Først ved å få tilgang til selve skriften, deretter tilgang til mange ulike teksttyper som vil gi elevene mer innsikt enn de hadde før de gikk inn i tekstene. Å oppholde seg i skriftens verden vil hjelpe elevene til å tenke og forstå seg selv og omgivelsene, som videre vil gi de ytterligere tilgang til å kunne delta og være en del av det

skriftkulturelle felleskapet (Skaftun, 2015, s. 13-14). Det å ikke oppnå tilgangen til disse nivåene handler om å stå utenfor, eller å være ekskludert, og det får konsekvenser for den enkelte elev i et moderne, skriftintensivt samfunn hvor skriftkyndighet er en forutsetning for mestring i utdanning-, yrke- og samfunnsliv (Skaftun, 2015; Frønes & Jensen, 2020b). Konsekvensen for elevene som ikke oppnår disse tilgangene vil være at det får betydning for deres mulighet til å bli funksjonelle og kyndige lesere. Dette vil både påvirke og påvirkes av elevenes lesepreferanser og holdninger til lesing.

2.5.2 Leseforståelsen og lesekompetansens betydning for lesepreferanser

Vi skal i det følgende se på leseforståelse og dens betydning for elevens totale lesekompetanse, fordi dette får konsekvenser for deres lesepreferanser og holdninger til lesing.

Elever som strever med å forstå det de leser, vil i mindre grad foretrekke tekster som er utfordrende. Leseforståelse er nøkkelen til å få kunnskap, informasjon og opplevelser i møte med ulike tekster. Gode lesere kan bruke avanserte tankeprosesser som forutsetter konsentrasjon, hukommelse og oppmerksomhet, samt at de tar i bruk relevante lesestrategier og forkunnskaper. Elevene må i tillegg kunne avkode det de leser med god hurtighet og flyt. For å kunne skape mening ut av teksten, er vi avhengige av forkunnskaper; hva vi tidligere har lest, opplevd og forstått. Det handler også om i hvilken grad elevene aktiviserer og bruker forkunnskapene sine som lesestrategi i møte med tekst. Elever fra hjem som har tekstkulturer som likner på skolens tekstkultur, har gjerne gode forutsetninger og engasjement til å gå inn i skolens tekster. Elevene med annen tekstkultur enn skolens, kan derimot komme til å avvise tekster som ikke fenger dem eller som de ikke forstår (Roe, 2014, s. 35).

Motivasjon og engasjement påvirker også leseforståelsen i stor grad. Målet med leseopplæringa er å få motiverte og engasjerte lesere som har lyst til å lese, men som også forstår at lesing er nødvendig. Engasjement er en viktig faktor for leseforståelsen, fordi det handler om å forstå hvorfor vi skal lese og hva meningen med lesing er, sier Roe. Engasjement kan styres ut fra leselyst og leseglede, samt at det handler om å gi elevene en forståelse av nytteverdien og målet med å lese. I det daglige snakker vi om motivasjon som en indre drivkraft for å utføre en oppgave (Roe, 2014, s. 39). Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er når aktiviteten oppleves som engasjerende og interessant. Dette er en form for motivasjon som innebærer valgfrihet og ikke trenger kontroll.

Ytre motivasjon handler om å oppnå et bestemt mål, og her aksepteres det i større grad en form for ytre regulering (Ryan & Edward, 2000, i Roe, 2014, s. 40). Indre motivasjon kan beskrives som interessebasert, mens ytre motivasjon som instrumentell. Det betyr at det er lettere å lese en tekst som vi er interessert i, men at en kan også finne konsentrasjon i å lese en «kjedelig» tekst som er nødvendig for å forstå eller oppnå et mål. Motivasjon er nært knyttet til selvoppfatning. Elever med god selvoppfatning leser tekster som utfordrer dem, noe som fører til mestring og økt motivasjon til videre lesing. Forskning viser en klar sammenheng mellom det å ha en positiv holdning til lesing og det å ha gode leseprestasjoner (Roe, 2014, s. 41).

2.5.3 Lesestrategienes betydning for lesekompetansen

Elevene må tilegne seg metakognitiv kunnskap om egen leseprosess og hvilke lesestrategier de kan bruke på veien til å bli funksjonelle lesere. Å metakommunisere over egen leseprosess er tett knyttet til å ha kunnskap om hvordan vi lærer (Magnusson & Frønes, 2020, s. 81). I overordnet del i LK20 har elevenes kunnskap om egen læring fått større fokus enn tidligere. «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Metakognisjon er viktig for leseforståelsen og referer til leserens evne til strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon. Gode lesere er oppmerksomme på dette, mens svake lesere er passive, skaffer seg ikke oversikt, leser ikke noe på nytt, justerer ikke sine strategier og fanger ikke opp at det er noe de ikke forstår (Høien, 2012, s. 23). God metakognitiv bevissthet er noe som utvikler seg sent, derfor er eldre elever mer i stand til å evaluere dette hvis de har kunnskap om metakognisjon (Baker, 2005, i Magnusson & Frønes, 2020, s. 85).

Lesestrategienes betydning for utviklingen til å bli en funksjonell leser er tydelig nevnt i flere av kompetansemålene i norskfaget gjennom hele grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og det ligger klare føringer i planverket om at det skal jobbes med lesestrategier gjennom skoleløpet (Jensen et al., 2020, s. 42). Denne vektleggingen av lesestrategier har kommet tilbake etter å ha blitt tonet ned i den reviderte læreplanen av Kunnskapsløftet fra 2013 (Bakken, 2020, s. 267). Undervisningen i lesestrategier blir introdusert på barnetrinnet, hvor det gis opplæring i eksplisitt leseundervisning, mens den på ungdomstrinnet dreier seg om å lære elevene å utvikle bevisstheten om og bruk av lesestrategiene på en hensiktsmessig måte. Kunnskap om og bruk av hensiktsmessige lesestrategier har vist seg å være avgjørende

med tanke på det å mestre å lese teksten. En videostudie av norske klasserom ved navn LISA (Linking Instruction and Student Achievement) viser at det ikke foregår nok eksplisitt leseundervisning på ungdomstrinnet, noe som samsvarer med resultatene fra PISA 2018. Det å bli god på å lære seg å bruke lesestrategier på en fornuftig og hensiktsmessig måte, henger nøye sammen med å øke leseforståelsen, hevder Bakken. Det er relativt store kjønnsforskjeller i kunnskapen elevene har om lesestrategier, og i Norden er de norske guttene svakest i kunnskap om og bruk av hensiktsmessige lesestrategier. De lave resultatene i lesing for guttene kan derfor sees i sammenheng med dette (Frønes & Jensen, 2020, s. 244).

2.5.4 Nye samfunnskontekster fører til endring i krav til lesekompetanse

Fordi skriftkulturen har gjennomgått store endringer siden 2000-tallet, har det også skjedd endringer i hva som er viktig lesekompetanse i dag. Det stilles nye krav til lesere i dagens samfunn. Dagens lesekompetanse krever at leseren må kunne navigere mellom flere tekstpraksiser enn tidligere. Skal vi kjøpe bussbillett eller bestille time hos lege, gjør vi det gjennom en app, og skal vi avtale kafébesøk, gjør vi det med meldinger via ulike sosiale plattformer. I tillegg har vi i dag tilgang til et høyt antall tekster om samme tema med bare få tastetrykk. Multiple tekster kan være ulik i vinkling, framstillingsform, sjanger og uttrykksmåte. For å kunne konstruere kunnskap av leste multiple og digitale tekster stilles det store krav til leseren om å blant annet å være kildekritisk. Alt dette forutsetter at vi kan navigere vår lesing ut fra formålet med lesingen og konteksten vi er i. I Kunnskapsløftet 2006 ble lesing fremhevet som et nødvendig redskap for å tilegne seg kunnskap og som en forutsetning for å delta aktivt på en kritisk og reflektert måte i samfunnet (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47-50). I 2015 fremhevet Ludvigsen-utvalget i sin NOU, *Fremtidens skole – Fornyelsen av fag og kompetanser*, at lesing er en viktig kompetanse for fremtiden, og da spesielt kritisk lesing (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 50). Funn i PISA 2018 viser for øvrig at norske elevers kritiske lesekompetanse er mangelfull, og at det i liten grad finnes ei systematisert kritisk leseopplæring i skolen (Weyergang & Frønes, 2020, s. 166-192). I dagens samfunn møter vi et større tekstmangfold med større kompleksitet, noe som gjør at dagens elever må ha kompetanse som handler om å kunne reflektere over tekstens innhold og budskap, og sammenligne disse med andre tekster med samme tema (NOU 2015: 8). Flere av disse prinsippene er videreført i LK20, blant annet under overskriften «Norskfagets relevans

og sentrale verdier», hvor det står at faget skal forberede elevene på et arbeidsliv som krever variert kompetanse iblant annet lesing.

Et annet viktig perspektiv å ta med er det endrede fokuset og vektleggingen av sakprosa som litteratur i norskfaget. Skjønnlitteratur har i barnelitteraturhistorien vært mest vektlagt, mens i dag har også sakprosa en posisjon, både i samfunnet og skolen (Birkeland et al., 2018). Det er en forskjell i måten vi leser og forstår skjønnlitteratur og sakprosa, og den nye vektleggingen får konsekvenser for krav til lesekompetansen. Det er ei oppfatning om at når vi leser skjønnlitteratur, ligger meningen mellom linjene, mens i sakprosa ligger meningen på linjene. Det er midlertid ikke så enkelt, for når vi leser sakprosa, kreves det også av leseren å fylle inn tekstlig innhold for at teksten skal gi mening og bli forstått. I møte med både skjønnlitteratur og sakprosa kreves det at leseren bruker og fyller inn egen tekst og bakgrunnskunnskap for å skape mening. Studier viser at det kan se ut til at elever har en forestilling om at skjønnlitteratur må tolkes, mens det samme ikke er nødvendig når de leser sakprosa, blant annet fordi det ligger en forventning om at tekstens innhold blir formidlet eksplisitt (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, sitert i Ryen & Frønes, 2020, s. 162). Sakprosa stiller krav til elevens leseferdigheter, kanskje spesielt evnen til det å trekke slutninger. Det å trekke slutninger for å forstå innholdet og meningen i teksten er en sentral del av lesekompetansen (Ryen & Frønes, 2020, s. 136). Analyser av resultater fra PISA 2018 gjort av Ryen & Frønes (2020) viser at det er forskjell mellom svake og sterke lesere og bruk av lesestrategier når det kommer til lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Skjønnlitteratur med barn som mottakere krever ikke den store forkunnskapen om verden for å forstå teksten, selv om det likevel er av betydning. Barn er dessuten i større grad vant til å tolke andre personers handlinger. Sakprosa krever mer av forkunnskapene til leseren for å forstå det tekstlige innholdet (Ryen & Frønes, 2020, s. 162). For å kunne koble sammen måten elevene leser skjønnlitteratur og sakprosa på, viser studier gjort av Elbro og Buch-Iversen at det er viktig at elevene bruker forkunnskapene sine, både når de leser sakprosa og skjønnlitteratur. Skolen har en viktig rolle i å introdusere et mangfold av teksttyper – både for at elevene skal bli kompetente lesere og for å stimulere til leselyst (Ryen & Frønes, 2020, s. 162).

Et annet og sentralt perspektiv hva angår nye samfunnskontekster, som fører til endring i krav til lesekompetanse, er at det ser ut til at flere forfattere er blitt mer bevisste på mangelen av

jenter som hovedperson og som heltinnefigurer i skjønnlitterære tekster. Maria Parr som står bak den populære barneromanen *Tonje Glimmerdal* gjorde et slikt litterært grep med å endre den planlagte hovedpersonen fra Tore til Tonje da hun ble opptatt av mangelen på jentefigurer i bøker til barn og unge (Nordstrøm, 2013). Dette kan påvirke guttene og deres lesekompetanse og lesepreferanse når vi vet fra tidligere forskning at mangel på kjønnsidentifisering for guttene, påvirker deres leseprestasjoner (Roe & Vagle, 2012). Det vil kunne føre til at guttene vil velge bort litteratur som ikke har mannlige hovedpersoner, som forskningen til Roe & Vagle viser.

2.5.5 Veien videre i norskfaget

På bakgrunn av resultatene fra PISA-undersøkelsene, de nasjonale prøvene, den øvrige leseforskningen, og innføringen av ny læreplan i skolen, er det enighet om at det bør skje en endring i norskfaget i grunnskolen, og kanskje spesielt på ungdomsskolenivå. Dette for å forsøke å gjøre noe med kjønnsforskjellene i lesing og skoleprestasjoner generelt, og for å kunne oppnå målsettingene i Fagfornyelsen (Bakken, 2020, s. 269). De endringene som både er anbefalt og hensiktsmessige, er en større vektlegging av lesestrategier, kritisk lesing og lese lengre tekster, samt at lærerens betydning for å skape leseengasjement blant elevene er sentralt.

Opplæring i lesestrategier bør vektlegges i større grad gjennom hele skoleløpet. Dette er blitt behandlet i delkapittelet 2.5.3. Elevene bør undervises eksplisitt i bruk av hensiktsmessige lesestrategier, fordi dette øker elevenes leseforståelse, leselyst og kunnskap om bruk av disse strategiene (Frønes & Roe, 2020; Bakken, 2020). Resultatene fra PISA 2018 og LISA-studien viser at det særlig bør være en større vektlegging av undervisningen i lesestrategier på ungdomstrinnet. Videre bør det være et sterkere fokus på opplæring i kritisk lesing, fordi det er en nødvendighet i dagens samfunn. Dette får implikasjoner for hvilke teksttyper elevene møter på i norskfaget, fordi et mangfold av teksttyper bør og kan leses på en kritisk måte. Dette gjelder ikke bare de tekstene som åpenbart påvirker oss lesere, som f.eks. reklamer og annonser. Å lære seg å lese på en kritisk måte med å vurdere tekstenes troverdighet og påvirkning, er viktig for lesekompetansen. Mange elever mangler strategier for å vurdere en tekst kritisk, noe som er urovekkende i dagens digitaliserte samfunn hvor mye av lesingen foregår på nett (Weyergang & Frønes, 2020; Bakken, 2020). I tillegg må norsklærerne prioritere lesing av lengre tekster for å hjelpe elevene til å bli utholdende lesere og for å kunne

forstå teksten i sin helhet. Tallene fra PISA 2018 viser at norske elever spesielt mangler erfaring med å møte på krav i skolen til å lese lengre tekster. Det er som oftest kortere tekster eller utdrag fra romaner og skuespill, som de møter på i undervisningen. Elever som ikke opplever å lese en hel bok, vil vanskeligere bli engasjert og motivert til å lese på egen hånd eller på fritiden sin (Bakken, 2020; Frønes & Roe, 2020). Dette får også ringvirkninger når de kommer høyere opp i utdanningssystemet hvor krav til å lese lengre tekster er en realitet.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted er samfunnsvitenskapelig, som har som kjennetegn å forsøke å forstå, i motsetning til naturvitenskapen, som forsøker å forklare. Vi vil i det følgende ta for oss modellen for forskningsprosessen av M. J. Crotty som ser på den vitenskapsteoretiske posisjoneringen, for så å koble denne sammen med epistemologien (Crotty, 1998, s. 2-5). Vi vil først kort redegjøre for vitenskapsteorien innenfor kritisk rasjonalisme og hermeneutikk, for deretter å plassere vår forskning innenfor dette landskapet. Deretter drøfter vi det epistemologiske utgangspunktet for vår forskning.

For å kunne si at noe er vitenskap, mente de klassiske positivistene at det som forskes på må kunne bevises, og dette kalles for verifikasjonsprinsippet. Positivismen har en induktiv tenkemåte som innebærer å gå fra empiri til teori, fra det spesielle til det generelle, hvor studier av praksis danner grunnlag for teoribygging. Men induksjon gir ikke sikker kunnskap, fordi den tar generaliserende slutninger ut fra entall til flertall. Denne logiske begrensninger av induktive slutninger kalles for induksjonsproblemet (Nyeng, 2018, s. 61).

Karl Popper med sin kritiske rasjonalisme kritiserte positivismen og dens induksjonsproblem. Han mente at positivistenes påstand om objektive lovmessigheter var et resultat av induktive generaliseringer, og at kunnskap krever en annen tilnærming; en hypotetisk-deduktiv tenkemåte hvor falsifikasjon istedenfor verifikasjon er den logiske veien å gå mot sikker kunnskap. Falsifikasjon er å avkrefte og motbevise noe – å si at noe er usant og at vi derfor må lete etter kunnskap et annet sted (Nyeng, 2018, s. 67; Popper, 2002, s. 9-10). Den hypotetisk-deduktive tenkemåten går fra teori til empiri. Man har en antakelse fra teorien og ønsker å finne ut om den stemmer overens med virkeligheten, dette kalles hypotesetestende forskning. Det er en logisk gyldig slutningsform, likevel kan det være svakheter i hypotesen noe som gjør at premissene er usanne (Nyeng, 2018, s. 59-60). Idealet til den kritiske rasjonalismen er å bestrebe seg på å bruke klare tanker, erfaringer og sunn fornuft. Det er viktig at vi er kritiske til våre egne oppfatninger og teorier, og vi bør prøve å motbevise dem så langt det er mulig, hevder Popper (Popper, 2002, sitert i Nyeng, 2018, s. 69).

Hermeneutikken kommer inn under samfunnsvitenskapen, fordi hermeneutikk er studier av hva forståelse er og hvordan en går fram for å oppnå forståelse (Halvorsen, 2008, s. 21-24).

Hermeneutikken står for en forskning og vitenskap som baserer seg på fortolkninger og at all empiri må tolkes i lys av konteksten den befinner seg i (Nyeng, 2018, s. 45-48).

Hermeneutikken stiller spørsmål om det er mulig å gjenkjenne sosiale fenomen ved kun å observere dem. Vi kan ikke se mennesket isolert og som en selvstendig størrelse uten å ta høyde for steds- og tidsavhengige sosiale interaksjoner og kontekster. Videre er forskeren en del av den sosiale virkeligheten som det forskes på, og dermed umulig kan innta en nøytral posisjon i forhold til. Forskeren har i tillegg med seg sin egen forforståelse og er slik sett ikke nullstilt i møte med empirisk kunnskap (Nyeng, 2018, s. 50-51).

3.1.1 Vår vitenskapelige posisjonering

Vi kan plassere oss innenfor den kritiske rasjonalismen og Poppers hypotetisk-deduktive tenkemåte. Vi har en hypotetisk-deduktiv tilnærming som tar utgangspunkt i den teorien som til nå foreligger om kjønnsforskjeller i lesing og som er bakgrunnen for vår forskning, våre forskningsspørsmål og hypoteser. Dette kan være problematisk, fordi teorigrunnet om kjønnsforskjeller i lesing er noe mangelfullt og krever mer forskning. Dette kan føre til at det er svakheter i hypotesene vi har utarbeidet, noe som gjør at premissene både kan være usanne, men også føre til at de blir krevende å falsifisere. Vi ønsker å finne ut av hvilke tekster de ulike kjønnene foretrekker å lese, fordi teksttyper er en av flere mulige årsaker til kjønnsforskjeller i lesing. Studien er kvantitativ innrettet hvor vi stort sett ikke har vært i kontakt med informantene, men vi må likevel tolke data og derfor er det hensiktsmessig å ha med seg det hermeneutiske kunnskapssynet. Vi har vært oss selv bevisste når vi utformet spørreundersøkelsen, og det samme har vi vært når vi har tolket dataene vi har fått inn. I tillegg har vi sett informantenes svar i lys av den konteksten de befinner seg i.

Objektivisme er det epistemologiske synet på at ting eksisterer meningsfullt uavhengig av menneskelig bevissthet og erfaring, som har mening i seg som objekter og at undersøkelser kan oppnå den objektive sannheten og meningen (Crotty, 1998, s. 8). Dette synet på kunnskap avviser konstruktivismen, fordi dette kunnskapssynet mener at det er ingen objektiv sannhet som venter på at vi skal oppdage den. Den sannheten og meningen vi oppdager, er et resultat av vår innsats i samarbeid med de realitetene vi omgir oss med. Det er ingen mening uten sinn, skriver Crotty, og i det ligger det en likningsmetafor hvor verdiene «mening» og «sinn» gjør krav på likhet på hver side av likhetstegnet. Kunnskap blir ikke oppdaget, men konstruert av oss mennesker. Som en konsekvens av dette kunnskapssynet ligger det en forståelse av at

mennesker kan konstruere mening på ulikt vis, selv i forhold til de samme tingene. I dette synet på ting dukker subjekt og objekt opp som makkere i å utvikle mening. Til forskjell fra objektivismen er konstruktivismen en epistemologi som er aktuell innenfor flere teoretiske perspektiver som hermeneutikken og kritisk rasjonalisme. Subjektivisme er en tredje epistemologisk holdning. I subjektivisme skapes det ikke sannhet og mening gjennom et samspill mellom subjekt og objekt, men gjennom den subjektive menneskelige bevissthet. Ingenting og alt kan være sannhet og gi mening ut ifra enkeltindividets oppfatning. Objektet gir ikke noe bidrag til generering av mening (Crotty, 1998, s. 9).

Slik vi ser det, har vi en kombinasjon av et konstruktivistisk og objektivistisk kunnskapssyn, fordi vi både ser for oss å konstruere kunnskap i et samspill med det objektive og det subjektive – ingen mening uten sinn – og fordi vi skal teste hypoteser og dermed forutsetter at det eksisterer en virkelighet de kan testes mot. Objektivisme handler om å oppdage kunnskap. Konstruktivisme er å skape kunnskap. Kritisk rasjonalisme handler om hypotetisk-deduktiv tenkemåte, med objektivistisk epistemologi.

3.2 Metode og forskningsdesign

Vi skal i det følgende ta for oss hvilken metode og forskningsdesign vi benytter oss av, etterfulgt av en drøfting av validitet og reliabilitet. Avslutningsvis tar vi for oss håndteringen av etikk og etiske problemstillinger. Med metoder mener vi de teknikkene vi bruker for å samle og analysere data relatert til forskningsspørsmålene og hypotesene.

Metoden vi benytter oss av er kvantitativ. Vi har gjennomført en survey i form av et digitalt, standardisert spørreskjema, og gjort en statistisk analyse av dataene vi fikk inn. Vi har benyttet oss av dataprogrammet *Nettskjema* fra UiO i utformingen av spørreskjemaet, og for registrering og bearbeiding av data har vi benyttet oss av SPSS.

Valg av statistisk analyse avhenger av forskningsdesign og hvilken type data som blir innsamlet. Forskningsdesignet vil blant annet være bestemt ut ifra hvilken type forskningsspørsmål en har. Vi har stilt beskrivende spørsmål, og har benyttet oss av en tverrsnittstudie hvor vi har hentet ut data om hvordan virkeligheten var på en gitt tidsperiode i februar og begynnelsen av mars 2021, og dermed har vi et deskriptivt forskningsdesign (Nyeng, 2018, s. 19-20). Studien kan klassifiseres som relasjonsforskning, som innebærer at forskeren undersøker samspillet mellom to eller flere variabler (Maxwell, 2013). Vi ser to

eller flere fenomener i sammenheng (kjønn, alder og tekstpreferanser). Relasjonsforskningen vil ta for seg sammenhengen mellom valg av tekster på bakgrunn av kjønnene og deres alder. Det er verdt å merke seg i denne sammenhengen, at i motsetning til det som ofte vil være tilfelle i relasjonsforskning, er det klart at det her er ulike faktorer som er knyttet til kjønn og alder, som må være årsaker til forskjeller i lesepreferanser og lesekompetanse.

Årsakssammenhengen kan vanskelig være motsatt. Det betyr ikke at det er noen grunn til å anta at det er det biologiske kjønn i seg selv som fører til ulikheter, men de ulikhetene som finnes mellom gruppene, må på en eller annen måte være forårsaket av faktorer knyttet til kjønn og alder.

Den statistiske analysen og tolkningen av datamaterialet gjøres med en bivariat analyse, det vil si at vi analyserer to variabler om gangen. Målet med studien vår er å få tak i data som sier noe om hvilke tekster de ulike kjønnene foretrekker, og om hvordan valg av tekster varierer mellom kjønnene og eventuelt endres med alderen. I deler av analysen har vi benyttet oss av SPSS for å regne ut gjennomsnittet, standardavvik, effektstørrelse og foretatt en signifikans t-test av datasettet vårt. Gjennomsnittet forteller verdien de ulike kjønnene på hvert trinn ga til hver tekst. Standardavviket forteller om spredningen rundt gjennomsnittet. Standardavviket oppgis i tall, og vi kommenterer resultatet med Cohens d, som ser på hvor stor kjønnsforskjellen er, og er et mål for effektstørrelsen. Cohens d er bedre enn bare en signifikanstest, fordi den sier noe om størrelsen på effekten, og er bedre enn å oppgi den absolutte forskjellen i gjennomsnittsskår, fordi den også tar hensyn til spredningen og antall informanter. Cohens d presenteres i en skala som har tre verdier: 0,2 = svak/liten effektstørrelse. 0,5 = relativt/medium effektstørrelse, og 0,8 = stor forskjell i effektstørrelse (King et al., 2011, s. 267).

Signifikansen sier noe om hvorvidt forskjellen er tilfeldig eller ikke. Målet med en signifikant t-test er å avgjøre om vi kan generalisere funnene våre til populasjonen eller ikke. I denne sammenhengen betyr populasjonen elever i Tromsøskolen. T-testen forutsetter i utgangspunktet et sannsynlighetsutvalg og en normalfordeling, noe vi ikke har. Til tross for at vi ikke har de rette forutsetningene for å bruke t-test, velger vi likevel å benytte oss av den. Det gjør vi fordi den likevel vil gi en bedre indikasjon om hvorvidt resultatene er tilfeldige, noe vi kommer tilbake til i validitetsdelen (Johannessen, 2009, s. 130-135; Solbakken, 2019, s. 165-170). Signifikans oppgis som p-verdi basert på en t-test, og denne verdien må være

under 0,05 for å kunne si at vi har funnet et signifikant resultat, fordi det betyr at det er mindre enn 5 prosent sannsynlighet for at resultatet har oppstått tilfeldig. Resultatene vi har fått gjennom utregningene i SPSS, er framstilt i stolpediagrammer fra Excel.

3.2.1 Utvalg av informanter

Siden vi er lærere som jobber i Tromsø kommune, har vi benyttet oss av kollegaer på ulike skoler i Tromsø og Balsfjord kommune for rekruttering av informanter. Vi gjennomførte en statistisk styrketest for å avgjøre hvor mange informanter det var nødvendig å ha med i studien, hvis det skulle være håp om signifikante svar på en t-test. Vi brukte en kalkulator som er tilgjengelig på nettsidene til det kinesiske universitetet i Hong Kong, hvor vi oppga alfa 0,05, beta 0,2. Det vil si at vi ville akseptere inntil 5 prosent sjanse for at et positivt svar er feil, og inntil 20 prosent sjanse for at et negativt svar er feil. Videre oppga vi en forventet Pearsons r på 0,4, som betyr at vi bare kunne vente å finne signifikante resultater dersom kjønnsforskjellene var nokså store (The Chinese University of Hong Kong, u.å.).

Det finnes to hovedtyper utvalg av informanter: sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg (Halvorsen, 2008, s. 96, 130-131). Vi kan kalle informantene våre for et ikke-sannsynlighetsutvalg, fordi vi har brukt de informantklassene som takket ja når vi sendte ut en felles e-post til ulike skoler. Et slik utvalg kalles også for et bekvemmelighetsutvalg. Vi drøfter dette videre under validitet- og reliabilitetsdelen. Variablene hos informantene våre er kjønn, alder og tekster. Verdiene er gutt/jente/hen, hvilke typer tekster de velger, og alder på elevene (femte trinn og ungdomstrinn). Vi har tre klasser på hvert trinn, seks klasser totalt. Siden vi har mange informanter med få variabler, har vi en ekstensiv strategi (Halvorsen, 2008, s. 96, 130-131).

Vi som forskere har hatt som utgangspunkt ikke å være i kontakt med informantene våre, men en uforutsett hendelse oppsto da en av ungdomsskolene valgte å trekke seg som informanter én virkedag før gjennomføringen. Det førte til at en av oss måtte bruke sin åttende klasse som informanter.

3.2.2 Testmateriellet for innhenting av data

Når informantene ble presentert for spørreskjemaet, ble spørsmålene lest høyt både for å forsikre at de forstod hva de ble spurt om, og for å bidra med avklaringer av eventuelle vanskelige begreper. En uke i forkant av gjennomføringen av surveyen, har informantene

sammen med norsklæreren sin lest og jobbet med de utvalgte teksttypene i undervisningen, med en tidsramme på 4-5 undervisningstimer.² Undervisningen har foregått i elevenes klasserom.

Utvalget av teksttyper har vi hentet fra nasjonale prøver i lesing som er gjennomført de siste årene, samt fra læreverket i norsk for ungdomstrinnet *Nye Kontekst 8-10, Tekster 4* (Blichfeldt & Nilsen, 2014b), og et utdrag fra barneromanen *Annenhver uke* av Heidi Linde (2019).³ Vi ønsket å bruke tekster fra nasjonale prøver fordi de er kvalitetssikret, samt at Roe & Vagle brukte samme teksttyper i sin forskning på leseprestasjoner. Testmateriellet besto dermed av ulike teksttyper innenfor sakprosa og skjønnlitteratur. På femte trinn leste elevene to skjønnlitterære tekster, en fagtekst, en journalistisk tekst, en informasjons- og instruksjonstekst, og en grafikktekst. På ungdomstrinnet leste elevene de samme teksttypene i tillegg til en meningsdannelse- og overtalelsetekst, en teksttype som ikke finnes i de nasjonale prøvene for femte trinn. Grunnen til at det er to skjønnlitterære tekster i testmateriellet, er at disse har hovedpersoner med ulikt kjønn og forskjellig tematikk som tradisjonelt kan ventes å appellere ulikt til kjønnene. Vi har gått gjennom samtlige av de nasjonale prøvene gitt etter 2011 uten å finne noen skjønnlitterære tekster med jenter som hovedpersoner. Siden vi ikke fant tekster med disse premissene, måtte vi legge til en selvvalgt skjønnlitterær tekst for hvert trinn. Slike tekster fant vi derimot i de nasjonale prøvene før 2012. Vi synes det er både påfallende og oppsiktsvekkende at skjønnlitterære tekster med identifiseringsmuligheter for kjønn, og tematikk som tradisjonelt appellerer i større grad til guttene, er det som er gjeldene i de nasjonale prøvene. Vi kommer til å vie dette en diskurs i delkapittel 5.2.

² Se vedlegg 2 *Undervisningsopplegg for femte trinn og ungdomstrinn*

³ Se vedlegg 1 *Teksttyper for femte trinn og ungdomstrinn*

Tabell 3: Oversikt over skjønnlitterære tekster i nasjonale prøver i lesing 2012-2020

År	Tekster 5.trinn	Hovedperson kjønn	Tematikk	Tekster ungdomstrinn	Hovedperson kjønn	Tematikk
2012	Den fattige rike	G	Rikdom og grådighet	Kafka på stranda	G	En gutt på rømmen
2013	En nifs historie	G	Spenningsfortelling	Noen som ser deg På vakt uten våpen	G N	Om det å bli sett Våpen og krigstrusler
2014	Fuglen som var for vakker til å arbeide	G	Ikke tro at man er bedre enn andre	Mitt liv som ekstremsporter	G	Beretninger om det å være forfatter
2015	De fem potetene	G	Framtidsdrømmer	Min kamp 3 (utdrag)	G	Far og sønn på skitur
2016	Hvalens sjel Ut på tur, aldri sur	G G	Å bryte et løfte som får konsekvenser En vits	Meldinger	G	Om det å jobbe som lærer
2017	Tusenbeinets vakre dans	G	Om å våge å frigjøre seg selv og ikke bli lammet av prestasjonsangst	Løpe og hoppe	G	Løping som lidenskap gjennom livet
2018	Skyggen	G	Om å ikke få sove uten trygghet	Å fiske med morfar	G	Fisketur med morfar
2019	Et fantastisk skudd i blinde	G	Fotball og forelskelse	Novelle uten tittel	G	Trening, bil og relasjon til pappa
2020	Snillionen (utdrag)	G	Om rikdom som ikke må gå til hodet på en	Tanten Ulrikkes vei (utdrag)	G	Forventninger og skoleprestasjoner

G= gutt /mann N= nøytral

Under gjennomføringen av surveyen fikk informantene lest opp spørsmålene, før de svarte på spørreskjemaet anonymt med avkryssing for kjønn og alder. Spørreskjemaet hadde fire deler⁴: Første spørsmål ba elevene om å rangere alle tekstene de hadde lest ved å gi de et poengskår fra 1-10. Det var mulig å gi flere tekster samme poeng, og alle tekstene måtte få poeng. Den statistiske analysen vi foretok oss var å regne ut gjennomsnittet, standardavviket, effektstørrelsen og en signifikans t-test. Spørsmål to handlet om hvilke tekstkvaliteter elevene mener det er viktig at en tekst inneholder, eksempelvis tema som de interesser seg for, nyttig og lærerik, multimodale elementer, oppbyggingen av teksten, og om de kunne kjenne seg igjen i teksten. Utvalget av tekstkvaliteter er forankret i teori av Astrid Roe (2014) i boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*. Spørsmål tre handlet om hva elevene liker å lese både i fritiden og på skolen. Her ble tekstene kategorisert i skjønnlitteratur og sakprosa med underkategorier av ulike sjangre. Inndelingen av sjangre og underkategorier er forankret i norsklæreverket *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* (Blichfeldt & Heggem, 2014a). I tillegg til de

⁴ Se vedlegg 3 og 4 *Spørreskjema for femte trinn* og *Spørreskjema for ungdomstrinn*

tradisjonelle sjangrene, valgte vi å legge til dataspill, sosiale medier og SMS/chat på bakgrunn av funn vi gjorde i vår prosjektoppgaveeksamen våren 2019. Da oppga nemlig informantene at dersom de fikk velge selv hva de leste på fritiden og på skolen, likte de å lese på dataspill, sosiale medier og SMS/chat. For spørsmål to og tre gjennomførte vi en deskriptiv frekvensanalyse. Det siste spørsmålet var åpent for å fange opp elementer vi ikke hadde forutsett, eller for å gi informantene muligheten til å kunne tilføye noe. Vi har ekskludert svarene vi fikk på det åpne spørsmålet, da vi vurderte innholdet i svarene som mindre relevant for studien vår. Hovedspørsmålene i surveyen er lukkede med unntak av det siste spørsmålet som var åpent. Et lukket spørsmål vil få informantene til å gjenkjenne noe. Fordelene med lukkede spørsmål er at det gjør vårt arbeid enklere med koding av svar. Videre vil spørsmålene bli tydeligere for informantene når det er svaralternativer og det hjelper dem til å gjenkjenne. Ulempene med lukkede spørsmål er at de kan utelukke alternative svar, og svar som uttrykker ambivalens (Halvorsen, 2008, s. 141-142), noe som var grunnen til at vi inkluderte spørsmål fire.

3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet. Det handler om vurderinger av relevansen til dataen for å kunne svare på forskningsspørsmålene våre. Hvordan kan våre resultater og konklusjoner bli feil? Hva er de sannsynlige alternative forklaringer og validitetstrusler? Hvordan vil vi håndtere muligheter for feil? Hvordan kan dataen vår støtte eller utfordre idéene våre om hva som skjer? Hvorfor skal samfunnet tro på vår studie? (Maxwell, 2013, s. 4-5).

Den ytre validiteten handler om i hvilken grad resultatene fra utvalget er gyldig for populasjonen, eller for andre populasjoner til andre tider eller på andre steder (Halvorsen, 2008, s. 158). Dersom vi hadde lyktes med å få tak i et sannsynlighetsutvalg, kunne vi si at vi hadde gode betingelser for statistisk generalisering, som er et mål for forskning generelt og som gir høy ytre validitet. Dersom forskere ikke lykkes med et slik utvalg og må ha et bekvemmelighetsutvalg, har en ikke de samme betingelsene for å kunne generalisere, og validiteten vil dermed bli lavere. I vår forskning endte vi opp med et bekvemmelighetsutvalg av informanter, fordi det er uforholdsmessig vanskelig å skaffe et sannsynlighetsutvalg når det innebærer at vi da måtte ha valgt tilfeldige elever i ulike, tilfeldige klasser. Det ville blitt utfordrende i vår kontekst og tatt ut enkeltelever, og vi endte derfor med hele klasser som informanter. Innad i en klasse har elevene samme miljø, bor i samme område, har samme

lærere og assistenter. Disse felles miljøfaktorene gjør det vanskeligere å generalisere til andre elever i Tromsø. På den andre siden er det ikke sikkert at disse miljøfaktorene er så forskjellige i ulike klasser, eller har en såpass stor påvirkningskraft, at eventuelle funn ikke likevel har en viss overføringsverdi.

Svarprosenten og eventuelle skjevheter i klassesammensetningen med hensyn til kjønn kan påvirke validiteten. Vi er avhengige av at svarprosenten totalt sett er relativt høy. Resultatet fra surveyen vår viste at svarprosenten blant informantene på femte trinn var 100 prosent, da alle elevene som deltok svarte. Kjønnfordelingen var også god. Resultatene på ungdomstrinnet viste at svarprosenten var god, da alle elevene som deltok svarte. Kjønnfordelingen var derimot ikke like jevn, da ca. to tredeler av elevene var gutter og én tredel var jenter. Det betyr at vi ikke har det samme grunnlaget for å sammenlikne mellom kjønnene på ungdomstrinnet som vi har på femte trinn. Det er ikke selve kjønnfordelingen som er selve problemet, det er antall det kjønn som vi har færrest av, jamfør styrketesten vi gjorde for å avgjøre antall informanter. Denne forutsatte jevn kjønnfordeling, som betyr at vi burde hatt ca. 30 jenter, og vi hadde 20. Vi kan dermed si at femtetrinnsanalysen har større validitet enn ungdomstrinnsanalysen.

Relabilitet er hvor pålitelig og nøyaktig målingene våre er. God relabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å kunne si at en har god validitet (Halvorsen, 2008, s. 69). Med god relabilitet reduseres feilmarginene, ensidighet og forutinntatthet i datainnsamling og analyse. Hvilke typer relabilitetsproblemer kan vi se som aktuelt for forskningen vår? Kan andre forskere finne det samme fenomenet med å gjennomføre en re-test? Hvem er vi som forskere? Ekvivalensaspektet tar for seg informantenes tolkninger om hva de blir spurt om, og elevene kan tolke spørsmålene ulikt. Vi må anta at elevene vet hva de liker å lese, og dermed skårer tekstene med reelle poengsummer. Det kan derimot være mer tvilsomt at elevene vet hvorfor de liker en tekst, og derfor kan det være utfordrende å krysse av for hvilke tekstkvaliteter det er viktig at en tekst inneholder. I tillegg kan det hende at elevene ikke husker alle tekstene, og at de svarer mer eller mindre samvittighetsfullt på undersøkelsen. Dette er sentrale relabilitetsproblemer å stille når vi bruker spørsmål til elevene som måleredskap.

Når det kommer til elevenes mulighet til feiltolkninger av spørsmålene, vurderer vi relabiliteten til å være relativt god på bakgrunn av to faktorer: Vi var i muntlig dialog med

norsklærerne når vi sendte ut testmateriellet, hvor vi hadde en samtale omkring undervisningen de skulle gjennomføre. Det for å sikre oss at lærerne ga like instruksjoner. Den andre faktoren var at lærerne leste opp samtlige spørsmål før elevene svarte på spørreskjemaet. Dette for å bidra til en felles forståelse og mindre rom for misforståelser blant elevene. Vi utarbeidet en nøye planlagt undervisning som skulle følges som en «kokebok», i tillegg til at vi la ved forklaringer. Dette ville forhåpentligvis guide lærerne i lik retning og fortolkning, og slik kan vi vurdere eventuelle tolkningsfeil som relativt små.

Vi kan gjøre feil ved koding, registrering og beregning når vi bruker SPSS, og vi kan gjøre feil når vi foretar en statistisk analyse. På den andre siden er det en styrke for studiens reliabilitet at vi er to forskere. Vi tror at andre forskere som måtte ønske å etterprøve vår forskning med tilgang til det samme datamaterialet, vil kunne komme frem til de samme resultatene, fordi vi har en kvantitativ metode noe som gjør etterprøvnbarhet enklere sammenliknet med en kvalitativ studie. En annen ting vi skal være oss bevisst, er posisjonen vår når vi analyserer dataene. Vi er lærere og har dermed kjennskap til skolekonteksten med tanke på undervisningsopplegget som skal gjennomføres, utformingen av spørsmålene i surveyen, og vi kjenner godt til elever som deltakere. For øvrig hadde vi liten nærhet til de vi forsket på, foruten om en klasse, noe som øker validiteten i studien vår.

Vi har valgt å la hovedspørsmålene i surveyen være lukkede. Dette fordi vi vurderer informantenes forutsetninger og modenhet som best egent til å forholde seg til slike typer spørsmål og ikke blande de med åpne spørsmål i tillegg. Styrken til åpne spørsmål har som kjennetegn at de gir mulighet for å avdekke uvitenhet og misforståelser (Halvorsen, 2008, s. 140-141), og gir respondenten muligheten til å tilføye noe. Fordelen med åpne og lukkede spørsmål er at forskeren har mulighet til å forsikre seg om at svaralternativene i de lukkede spørsmålene ikke legger noen begrensninger på informantenes meninger, og kan være alternative forklaringer som surveyen ikke mestrer å få fram.

3.4 Håndtering av etikk og etiske problemstillinger

Maxwell understreker i boka *A model for qualitative research design* at forskningsetikk er involvert i alle aspekter i et forskningsdesign og dets nivåer, både når det kommer til forholdet til forskersamfunnet, forholdet til deltakerne og egen forskerrolle (Maxwell, 2013, s. 7).

Begrepet forskningsetikk «viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.» (De nasjonale

forskningsetiske komiteene, 2016, s. 5). Formålet med de forskningsetiske retningslinjene skal bidra til at forskere skal utøve forskningsetisk skjønn og refleksjon, samt forebygge vitenskapelig uredelighet. Som forskere er vi forpliktet til å følge forskningsetiske normer som er anerkjente. Det betyr at vi må være redelig og ærlig, og ikke vrir eller «mekker» på dataene til et ønskelig resultat (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 10).

Forskerforholdet handler om hensynet til deltakerne. Vi bestreber oss på å ivareta menneskeverdet og personvernet. Vi har et ansvar for å informere deltakerne om hva vi forsker på og forskningens formål, samt hvem som vil ha tilgang på materialet i etterkant. Informantene våre fikk opplysninger om hvordan resultatene fra surveyen var tenkt brukt, og om mulige konsekvenser av deres deltakelse i prosjektet vårt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12-13). Som forskere skal vi ikke påføre informantene sosiale eller psykiske skader. Forskeren skal ikke eksponere enkeltindivider, klasser etc. slik at de kan bli gjenkjent. Det er ikke mulig å identifisere deltakerne ut ifra surveyen vår. Anonymiteten er ivaretatt, og det var ikke mulig å gi personlige opplysninger i skjemaet informantene skulle svare på. Vi har ekskludert fra datamaterialet de få informantene som krysset av for den tredje kjønnskategorien – de som ikke identifiserte seg med noen av kjønnene. Det gjorde vi for å ivareta personvern og anonymitet.

Informantene svarte digitalt på skolens PCer via nettskjemaet til UiO. Taushetsplikten ligger naturligvis til grunn, og det er ikke lov til å innhente personopplysninger som vi ikke har bruk for. Siden vi har en kvantitativ studie med en anonymisert survey, uten mulighet til å oppgi personopplysninger, er hensynet til anonymitet generelt ivaretatt. Vi sendte likevel ut informasjon til alle foresatte til informantene hvor vi informerte om forskningen og dets formål, og ga dem mulighet til å reservere sitt barn mot deltakelse ⁵ (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14). Forholdet til forskersamfunnet handler om god publiseringspraksis, og at forskeren skal respektere og anerkjenne tidligere forskning på feltet. Vi skal følge god henvisningsskikk, og det skal være mulighet for etterprøvbarehet. Vitenskapsredelighet er verdier om å snakke sant og ikke villedende ved å bruke løgn eller fordreie dataene i en usann retning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 26-29).

⁵ Se vedlegg 5 *Informasjon til foresatte*

4 Presentasjon og analyse av data

4.1 Elevenes lesepreferanser for et utvalg av tekster

Vi vil i den kommende analysedelen for lesepreferanser for de gitte teksttypene, foreta oss en statistisk analyse hvor vi har benyttet oss av SPSS og t-testing for å regne ut gjennomsnitt, standardavvik, Cohens d (effektstørrelse) og signifikans (p-verdi). Analysedelen sees i sammenheng med kjønn og alder, samt teori på feltet.

4.1.1 Analyse av lesepreferanser på femte trinn

Tabell 4 Tekst	Tekst- type	Jente		Gutt			
		Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik	Effektstr.	P-verdi
Et fantastisk skudd i blinde	S	5,67	2,294	5,26	2,944	0,155	0,549
Olivias liv annenhver uke	S	9,17	1,177	6,06	2,863	1,409	0,001
Slik ble verdens mest kjente drikk til	F	4,70	2,615	6,00	2,463	0,512	0,050
Vil rense havet for plast	J	5,13	2,515	4,90	2,891	0,085	0,742
Strikkmotorbil	I	3,47	2,556	4,13	2,825	0,246	0,341
Vann	G	4,97	2,659	5,13	2,306	0,065	0,800

Forklaring på teksttyper: S = skjønnlitteratur, F = fagtekst, J = journalistisk tekst, M = meningsdannelse- og overtalelsetekst, I = informasjon- og instruksjonstekst, G = grafikk

Et fantastisk skudd i blinde er den første av to skjønnlitterære tekster i testmateriellet.

Teksten har en mannlig hovedperson og handler om fotball og forelskelse. Teksten har en tradisjonell oppbygging, uten multimodale elementer, og er halvannen side lang med mye luft mellom linjene. Jentene ga teksten en gjennomsnittsskår på 5,67 og guttene 5,26.

Effektstørrelsen er 0,155, som viser at forskjellen mellom kjønnene er liten, og det er heller ingen signifikans å finne som betyr at det vanskelig lar seg generalisere. Standardavviket

viser at guttene har en noe mer spredning i hva de ga av poeng, til sammenlikning med jentene.

Tidligere funn om kjønnsforskjeller i leseprestasjoner viser at tekstkategorien skjønnlitterære tekster er den med størst forskjell i jentenes favør (Roe & Vagle, 2012).

Dersom det er mulig for guttene å identifisere seg med hovedpersonen, at teksten har en

tematikk som appellerer, og at tekstlengden ikke er for lang, viser kjønnsforskjellene seg

imidlertid å være mindre. Det samme viser Appleyards forskning fra 1991, at involvering og

identifikasjon med teksten er viktig, samtidig som at teksten må oppleves som

virkelighetsnær og skape refleksjon. Denne teksten oppfyller disse tekstkvalitetene siden

den er relativt kort, hovedpersonen er en gutt og teksten handler om fotball og forelskelse, og man kan dermed si at det ikke er overraskende at kjønnsforskjellene er små.

Olivias liv annenhver uke er den andre skjønnlitterære teksten i testmateriellet. Teksten er et utdrag fra en roman og handler om det å være skilsmissebarn. Hovedpersonen er ei jente. Dette er en lang tekst på over to og en halv side, som har en tradisjonell oppbygging og som ikke inneholder noen multimodale elementer. Jentene ga denne teksten en gjennomsnittsskår på hele 9,17, mens guttene ga den 6,06. Effektstørrelsen på 1,409 viser at forskjellen mellom kjønnene er stor. Standardavviket til jentene er *kun* på 1,177, mens det for guttene er 2,863, som i kombinasjon med gjennomsnittsskåren betyr at nesten alle jentene likte denne teksten. Guttene har derimot en større spredning rundt gjennomsnittet. P-verdien på 0,001 viser at det er en signifikant forskjell mellom kjønnene, som betyr at kjønnsforskjellene ikke er tilfeldige og derfor med forbehold om noen svakheter ved utvalget (se kap. 3.3) kan generaliseres. De tidligere funnene til Roe og Vagle samsvarer her med våre funn: Jentene likte denne teksten betydelig bedre enn guttene. De fleste jenteinformantene skåret teksten til over 9 av 10 mulige poeng. Det er tydelig at dette er testmateriellets vinner for jentene. På den andre siden gir guttene teksten tross alt 6 av 10 poeng, og det er dermed også den teksten som de likte best av samtlige. Dette kan kanskje forklares med at tematikken rommer begge kjønn – nemlig det å være skilsmissebarn som veksler mellom å bo i to hjem. Selv om hovedpersonen er ei jente og at teksten er lang, ser det ut til at andre kvaliteter ved teksten trumfer disse tekstkvalitetene. Vi finner også en forbindelse med Appleyards forskning (1991) om at guttene liker å lese tekster som de kan involvere seg i og som oppleves som virkelighetsnære. Oppsummert kan vi si at denne teksten var den best likte teksten både blant jentene og guttene av alle de seks tekstene de skulle rangere, samt at dette var den teksten med størst kjønnsforskjell.

Slik ble verdens mest kjente drikk til er en fagtekst som handler om opprinnelsen til Coca-Cola. Tekstkvalitetene er blant annet mye verbaltekst, illustrasjoner og bilder, og en faktaboks. Teksten er på halvannen side. Guttene ga teksten en gjennomsnittsskår på 6,00, til sammenlikning med jentene som ga den 4,70. Effektstørrelsen på 0,512 viser at det er forskjell mellom kjønnene. Standardavviket viser at det er mindre spredning blant guttene i hva de ga teksten i poeng, noe som betyr at gutteinformantene er mer samstemte. P-verdien på 0,050 indikerer at det er en signifikans, som antyder at kjønnsforskjellene ikke er

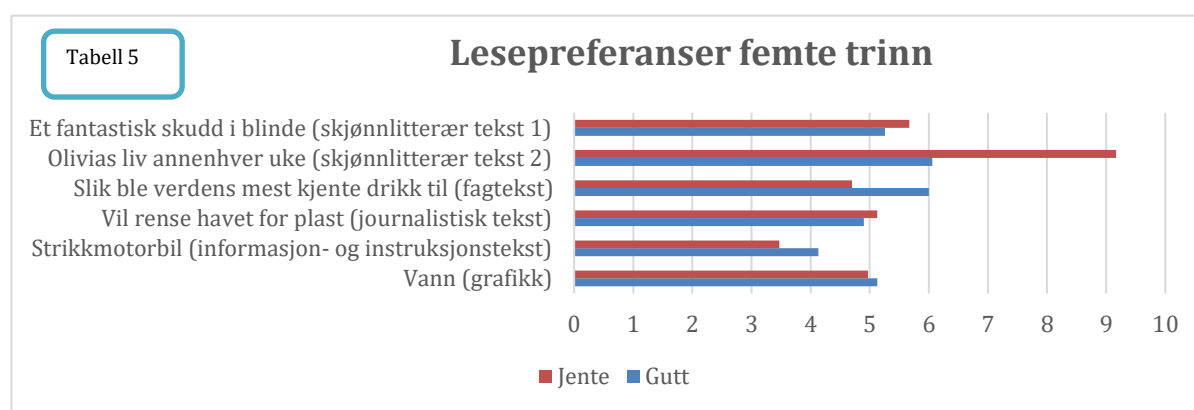
tilfeldige og med forbehold om noen svakheter ved utvalget (se kap. 3.3) kan la seg generalisere til populasjonen. Tidligere forskning om kjønnsforskjeller i leseprestasjoner for fagtekster samsvarer delvis med våre funn. Roe & Vagles undersøkelse viser at jentene gjør det bedre også innenfor fagtekster, med nyanser som handler om mer enn vanskelighetsgrad og kompleksitet i fagtekstene. I fagtekster med tematikk som etter tradisjonelle kriterier kan ventes å appellere mer til gutter enn til jenter, og som inneholder mulighet til å identifisere seg med hovedpersonen av samme kjønn, uavhengig av tekstlengde, viser guttene et større leseengasjement og bedre leseprestasjoner (Roe & Vagle, 2012). Vår fagtekst må sies å delvis oppfylle disse kriteriene siden illustrasjonen viser en mann, som bidrar til identifiseringsmuligheter, og tematikken har et utforskerpreg over seg med et bruseksperiment, som kan regnes som en interessant tematikk for begge kjønn.

Vil rense havet for plast er en journalistisk tekst som handler om hvordan vi mennesker kan få bukt med plastforsøpling i havet. Teksten inneholder flere multimodale elementer som bilder og faktabokser. Tekstoppbyggingen er med ingress og deloverskrifter i en forholdsvis kort tekst. Guttene ga denne teksten lavere skår enn jentene: 4,90 og 5,13. Effektstørrelsen på 0,085 viser at forskjellen mellom kjønnene er svak. Resultatet er ikke signifikant. Også i forskningen til Roe og Vagle og PISA 2009, er det lave til moderate kjønnsforskjeller i lesing for de journalistiske tekstene (Roe & Vagle, 2012).

Strikkmotorbil er en informasjons- og instruksjonstekst med tema hvordan lage en strikkmotorbil. Det er en ikke-sammenhengende tekst som ikke har en tydelig begynnelse og slutt. Den inneholder en liste over hva du trenger for å kunne gjennomføre oppskriften, trinnvis forklaring med tekst og illustrasjoner, og en faktaboks med forklaring på hva som konkret skjer når du gjennomfører eksperimentet. Jentene likte denne teksten noe dårligere med en poengskår på 3,47 til sammenlikning med guttene på 4,13. Effektstørrelsen på 0,246 viser at forskjellen mellom kjønnene er svak, og standardavviket hos jentene med 2,556 og guttene på 2,825, forteller at det er en forholdsvis stor spredning blant begge kjønn i hvor godt de likte teksten. P-verdien viser at forskjellen ikke er signifikant. Dette er testmateriellets minst likte tekst både blant jentene og guttene. Roe og Vagles funn viser at tematikk hadde avgjørende betydning for størrelsen på kjønnsforskjellene leseprestasjoner

(Roe & Vagle, 2012). I vår sammenheng har denne teksten en tematikk som etter tradisjonelle kriterier kunne ventes å appellere mer til gutter enn til jenter – å lage en bil.

Vann er testmateriellets grafikktekst og har tema som handler om tilgang på ferskvann i i-land og u-land. Teksten inneholder multimodale elementer og er på to sider. Kjønnene skårer teksten forholdsvis likt med gjennomsnittspoeng på 4,97 for jentene og 5,13 for guttene. Effektstørrelsen på 0,065 viser at forskjellen mellom kjønnene er svak, og p-verdien viser at det ikke finnes en signifikant forskjell. I resultatene knyttet til grafikktekster i analyse materialet til Roe og Vagle var det en tydelig kjønnsforskjell i guttenes favør (Roe & Vagle, 2012). Det samme finner altså ikke vi.



Oppsummert hva angår tekstpreferansene på femte trinn er resultatet følgende: Jentene likte de skjønnlitterære tekstene best, på både første og andre plass, og sist på rangeringen kom informasjons- og instruksjonssjangeren. Guttene likte den samme skjønnlitterære teksten som jentene aller best, og på andreplass kom fagteksten. Sist på lista var også her informasjons- og instruksjonssjangeren. Det mest oppsiktsvekkende funnet er kanskje at guttene likte en lang skjønnlitterær tekst med kvinnelig hovedperson best. På den andre siden er det som ventet at de skjønnlitterære tekstene var populære. De nasjonale prøvene fra 2007 til 2011 viste at begge kjønn mestrer skjønnlitterære tekster bedre enn sakprosa tekster. Dette kan henge sammen med at elever har en lengre erfaring med slike tekster (Roe & Vagle, 2012; Birkeland et al., 2018; Tveit, 2013).

4.1.2 Analyse av lesepreferanser på ungdomstrinn

Tabell 6 Tekst	Tekst- type	Jente		Gutt		Effektstr.	P-verdi
		Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik		
Novelle uten tittel	S	5,16	1,864	4,77	2,486	0,169	0,549
Stryk meg	S	6,47	2,170	3,90	2,936	0,949	0,001
Livbåtene la halvtomme til sjøs	F	6,21	2,123	6,54	2,891	0,123	0,662
Plast i havet - rammer alt og alle	J	5,05	2,297	5,10	2,644	0,020	0,944
Klima og endring	I	4,84	2,316	4,13	2,430	0,298	0,291
Fleire og fleire menneske	G	4,68	2,868	5,15	2,978	0,160	0,571
Jeg var klart dårligst i langrenn	M	5,05	3,082	4,56	2,936	0,164	0,561

Forklaring på teksttyper: S = skjønnlitteratur, F = fagtekst, J = journalistisk tekst, M = meningsdannelse- og overtalelsetekst, I = informasjon- og instruksjonstekst, G = grafikk

Novelle uten tittel er den første av to skjønnlitterære tekstene i testmateriellet. Teksten handler om en gutt og hans pappa som sitter i bilen på vei til trening. De blir stoppet av politiet, og faren lyver for å slippe bot. Det er en «tettpakket» verbaltekst uten noe luft mellom linjene, og teksten er relativt kort, under én side. Gjennomsnittsskåren for jentene er 5,16, og for guttene 4,77. Effektstørrelsen forteller oss at kjønnsforskjellen er liten. Standardavviket er mindre for jentene med 1,864, mens guttene har en større spredning med 2,486. Det betyr at jenteinformantene samsvarte i større grad i hvor godt de likte teksten. Resultatet er ikke signifikant. Når vi ser funnene våre i sammenheng med funnene til Roe og Vagle, kan vi antyde at det er liten kjønnsforskjell i denne skjønnlitterære teksten, fordi hovedpersonen er en gutt, tematikken kan tradisjonelt forventes å appellere til guttene, og teksten er relativt kort (Roe & Vagle, 2012). Funnene kan også kobles til Appleyards forskning hvor identifiseringsmuligheter, virkelighetsnær tematikk som skaper refleksjon, er viktig for guttene (Appleyard, 1991, s. 100).

Stryk meg er den andre av to skjønnlitterære tekster i testmateriellet. Teksten handler om ei jente som er i nær og til tider intim omfavelse med en gutt. Teksten er relativt kort, på under én side og inneholder kun verbaltekst. Gjennomsnittet for hvor godt jentene likte teksten er på 6,47, til sammenlikning med guttene på 3,90. Effektstørrelsen på 0,949 viser at forskjellen mellom kjønnene er stor. P-verdien på 0,001 viser at det er en signifikant forskjell – at den ikke er tilfeldig – og at vi med forbehold om svakheter i utvalget, kan generalisere funnet til populasjonen. Standardavviket for jentene er på 2,170, og for guttene 2,936. Det forteller at det er en relativt stor spredning rundt gjennomsnittet blant begge kjønn. Denne teksten er testmateriellets vinner for jentene, mens den ble taperen for guttene. Våre funn samsvarer

godt med tidligere forskning som sier at skjønnlitteratur med manglende identifiseringsmuligheter for guttene og tradisjonell jentetematikk, ikke er de tekstene hvor guttene viser noe særlig leseengasjement og opplever lite leseutbytte. Både Deinbolls forskning fra 1936 og Tveits fra 2013 viser at jentene likte å lese litteratur som omhandlet forberedelse til voksenlivet, blant annet om følelser og seksualitet. Guttene hadde andre preferanser (Tveit, 2013; Deinboll sitert i Birkeland et al., 2018).

Livbåtene la tomme til sjøs er en historisk fagtekst som handler om Titanic-forliset. Det er en avansert multimodal tekst med bilder, tabell og flere faktabokser. Den har forholdsvis lite tekstmengde, og den totale lengden er på halvannen side. Tekstopppbyggingen er tradisjonell med ingress og flere delavsnitt. Guttene skåret denne teksten høyest med et gjennomsnitt på 6,54, til sammenlikning med jentene på 6,21. Dette er den teksten som guttene likte best av samtlige. Effektstørrelsen på 0,123 indikerer at forskjellen mellom kjønnene er liten, og resultatet er ikke signifikant. Spredningen rundt gjennomsnittet viser for guttene et standardavvik på 2,891, noe som forteller oss at guttene rangerte teksten ulikt. Jentene hadde et standardavvik på 2,123. Resultatet for fagtekstene i analysen av de nasjonale prøvene viser at jentene gjorde det i gjennomsnitt bedre enn guttene, men at det er interessante nyanser i funnene, fordi i den ene fagteksten som ble regnet som den vanskeligste, gjorde guttene det bedre. Dette var en tekst med avanserte multimodale elementer og med en historisk tematikk (Roe & Vagle, 2012), og det samme ser vi i våre funn: En historisk tekst om Titanic som inneholder avanserte multimodale elementer.

Plast i havet – rammer alt og alle er en journalistisk tekst som handler om plastforsøpling og dens konsekvenser for jorda. Teksten inneholder flere bilder, kart og fotnote. Den har en tradisjonell journalistisk oppbygging med ingress og deloverskrifter. Dette er en relativt lang tekst på to sider. Kjønnene liker denne teksten jevnt godt med 5,05 for jentene og 5,10 for guttene. Det er en lav effektstørrelse på 0,020, og resultatet er ikke signifikant. Våre funn samsvarer her med datamaterialet fra Roe og Vagle, som viser at journalistiske tekster er en sjanger med lave kjønnsforskjeller (Roe & Vagle, 2012).

Klima og endring er en informasjons- og instruksjonstekst, nærmere bestemt en utlysning om å delta i en foto- og skrivekonkurranse om klima og endring. Den inneholder en fargerik illustrasjon med tilhørende tekst, og en faktaboks med logo og informasjon. Den er halvannen side lang, kombinert med multimodale elementer og verbaltekst med mye luft mellom linjene,

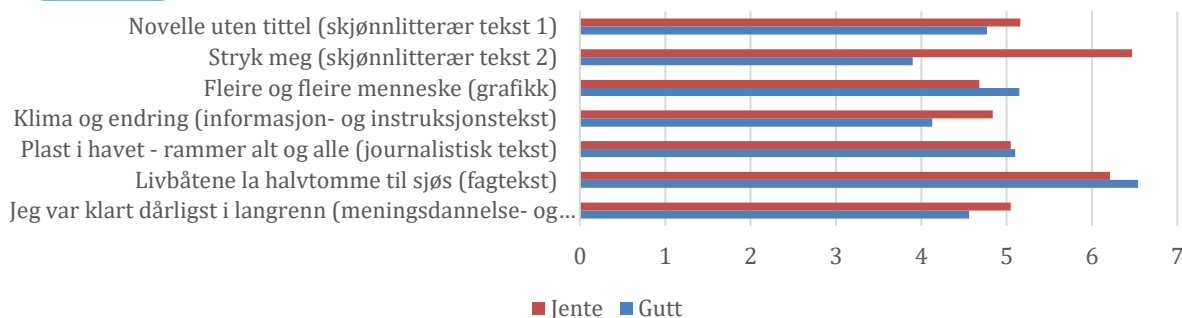
og en del av skriften er uthevet. Gjennomsnittet for jentene er 4,84 og guttene 4,13. Effektstørrelsen er på 0,298 og indikerer en svak mot medium kjønnsforskjell. Standardavviket viser at det er en lik spredning for gjennomsnittet blant begge kjønn med 2,316 for jentene og 2,430 for guttene. P-verdien forteller at kjønnsforskjellene ikke er signifikante. For informasjons- og instruksjonssjangeren er det relativt lave kjønnsforskjeller i leseprestasjoner, ifølge tidligere funn fra Roe og Vagle. Der det fantes høyest kjønnsforskjeller var i kompliserte tekster som fordret svært god lesekompetanse, samt med typisk tradisjonell jentematikk (Roe & Vagle, 2012).

Fleire og fleire menneske er en grafikktekst som handler om at bedre kosthold og helsetjenester har ført til at befolkningsveksten i verden har eksplodert. Teksten er multimodal med statistikk, diagram og lite verbaltekst. Teksten er skrevet på nynorsk og er på én side. Guttene liker denne teksten relativt godt med en gjennomsnittsskår på 5,15. Jentene liker den noe mindre med 4,68. Dette er den teksten som jentene likte minst av samtlige. Effektstørrelsen på 0,160 viser at forskjellen mellom kjønnene er svak, og det finnes ingen signifikans. Dermed kan vi si at resultatet på grafikkteksten for femte trinn og ungdomstrinn er ganske likt. Hos Roe og Vagle var grafikkjangeren den med klareste kjønnsforskjeller i guttenes favør (Roe & Vagle, 2012).

Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekter det! er testmateriellets eneste meningsdannelse- og overtalelsetekst. Teksten handler om idrett og prestasjonspress skapt av voksne og trenere. Teksten er på to sider, inneholder et bilde, en chat med kommentarer, og relativt mye verbaltekst med luft mellom linjene. Jentene skårer teksten høyere enn guttene med 5,05, til sammenlikning med 4,56. Effektstørrelsen på 0,164 sier at det er liten forskjellen mellom kjønnene, og det er heller ingen signifikans å finne som betyr at det vanskelig lar seg generalisere. Standardavviket viser at jentene har noe mer spredning i hva de ga av poeng, til sammenlikning med guttene. Dette er også den teksten hvor jentene har aller størst spredning i hva de ga av poeng.

Tabell 7

Lesepreferanser ungdomstrinn



Oppsummert viser det seg at guttene likte fagteksten aller best etterfulgt av grafikken. Den teksten de likte minst var den skjønnlitterære teksten med en kvinnelig hovedperson i nær omfavelse med en gutt. Jentene likte denne skjønnlitterære teksten aller best etterfulgt av fagteksten. De likte grafikkteksten dårligst.

4.1.3 Sammenlikning og drøfting av de viktigste funnene på femte trinn og ungdomstrinn

Når vi skal sammenlikne tekstpreferansene til elevene på femte trinn med elevene på ungdomstrinnet, ser vi at på femte trinn er det små forskjeller på hva kjønnene liker. De foretrekker skjønnlitteratur og liker tekstene i informasjon- og instruksjonssjangeren minst. Dette kan nok sees i sammenheng med at skjønnlitteratur er den sjangeren som elevene er eksponert mest og tidligst for, både på skolen og i fritiden. På ungdomstrinnet er tekstpreferansene mer kjønnsdelte. Her liker guttene fagteksten best, tett etterfulgt av grafikkteksten. De likte den andre skjønnlitterære teksten dårligst til sammenlikning med jentene som liker det motsatte: skjønnlitteratur best, fagteksten på andre plass og grafikkteksten minst. Det er interessant at vi ser en tydelig forskjell i tekstpreferansene om vi sammenlikner femte trinn med ungdomstrinn. Tekstpreferansene endrer seg i takt med alderen, og det samme vet vi at kjønnsforskjellene i leseprestasjoner gjør.

Et annet funn som fortjener litt oppmerksomhet, er at femtetrinnselvene i større grad bruker øvre del av poengskalaen når de gir tekstene poeng. Ungdomstrinnelevne derimot gir ikke over 7 i gjennomsnittsskår på noen av tekstene. Blir elevene mindre begeistret for lesing når de kommer på ungdomsskolen, og i så fall hvorfor det? Handler det om hvilke tekster de møter på i skolen? Blir det viktigere for ungdomstrinnselvene å få litteratur som de ser nytteverdien av og som engasjerer? Vi vet fra forskningen til både Smith & Wilhelm,

Appleyard, Bakken og Roe at ungdom foretrekker å lese tekster som interesserer dem, som gir noe tilbake i form av nytteverdi, og at det finnes reelle identifikasjonsfigurer i tekstene.

Bakken stiller spørsmål om det finnes en sammenheng mellom kjønnsforskjellene i lesing, som ser ut til å øke med alderen, og hvilke tekster de møter i ungdomsskolen (Bakken, 2020, s. 271).

Vi har funnet tre kjønnsforskjeller som har signifikans, og som dermed med forbehold kan generaliseres og ha en overføringsverdi til populasjonen: knyttet til to skjønnlitterære tekster og én fagtekst. Begge de skjønnlitterære tekstene er de tekstene vi selv har lagt til i testmateriellet. Det gjorde vi fordi det manglet tekster med identifiseringsmuligheter for kjønn, og tematikk som en tradisjonelt ville anta at appellerte til jenter i de nasjonale prøvene (se kap. 3.2.2).

Fagteksten som viste signifikant utslag på femte trinn, *Slik ble verdens mest kjente drikk til*, handler om historien bak opprinnelsen til den berømte brusen Coca-Cola som folk flest kjenner til. Teksten spiller på drømmen om å finne opp noe nytt som man kan blir rik og berømt for. Språket er lett og forståelig, samtidig som teksten har en historisk og undervisende funksjon. Dette er den første teksten med høy signifikans og som kan la seg generalisere. Den får en høy gjennomsnittsskår blant guttene, og vi kan dermed se at denne typen sjanger liker guttene å lese.

Den skjønnlitterære teksten som viste signifikant utslag på femte trinn, et utdrag fra barneromanen *Olivias liv annenhver uke*, er en positiv ladet tekst med et lettfattet, skildrende og humoristisk språk. Den handler om Olivias liv som skilsmissebarn med to forskjellige hjem som begge har positive og negative sider ved seg. Utdraget inneholder en del frampek og ender med at romanen går inn i sin første spenningskurve. Dette er en tekst hvor vi finner interessante kjønnsforskjeller i tekstpreferansene. Den skjønnlitterære teksten kommer på førsteplass både blant jentene og guttene, men likevel med en særlig stor forskjell på både gjennomsnittsskår og standardavvik. Jentene likte denne teksten klart bedre enn guttene og hadde en lav spredning sammenliknet med guttene. Likevel er det viktig å merke seg at denne teksten kom på førsteplass for guttene også. Her ser vi hvor viktig det er å gi tekster med en tematikk som appellerer, som engasjerer, som kan bidra til leseengasjement og leselyst for guttene – også uavhengig av identifiseringsmuligheter for kjønn.

På ungdomstrinnet er det ett signifikant funn, som med forbehold kan la seg generalisere til populasjonen, og det er den skjønnlitterære teksten, *Stryk meg*. Denne handler om ei jente på et skoleball, som er i tett omfavnelse med en populær gutt som går på skolen hennes. Novella skildrer mye av jentas tanker og følelser, den er tett av språklige virkemidler og med ei romantisk stemning. Temaet og budskapet i teksten tar for seg det å bli sviktet og ført bak lyset. Dette er vinneren for jentene og taperen for guttene, og vi ser dermed en klar kjønnsforskjell i tekstpreferansen. Dersom vi skal sammenlikne disse funnene med Tveits funn i 2013, som hun igjen sammenliknet med Deinbolls funn i 1936, ser vi et samsvar – at det muligens ser ut til at elevene leser fortsatt like kjønnsdelt når det kommer til typisk jente- og guttetekster innenfor skjønnlitteratur.

Det er interessant at kjønnsforskjellene endrer seg med alderen. Informantene på femte trinn – både guttene og jentene, rangerer *Olivias liv annenhver uke* som den de foretrekker mest. Likevel er det en stor forskjell i hvor godt de likte teksten. Årsaken er at de fleste jentene likte teksten svært godt med 9,17 i gjennomsnittsskår, mens det er større variasjon i hvor godt guttene likte den. Tradisjonelt mener vi at det er vanlig blant didaktikerne å ha en tilnærming til kjønnsforskjeller i lesing med å se det fra guttenes perspektiv, og ikke fra jentenes. Det vil si til å fokusere på guttenes svakheter som lesere og manglende interesse, istedenfor å se på jentens styrker og sterke interesse som mulig årsaksforklaringer. Kanskje dette funnet antyder en mulighet for at dersom vi endrer fokuset og heller søker svar ut ifra jentenes styrke, så hadde vi fått en annen innsikt, som igjen kunne brukes for å finne mulige årsaksforklaringer på kjønnsforskjellene i lesing. I tillegg til å se på guttenes svakheter som et problem, kan vi se på jentenes styrke som interessant. Blant våre informanter på femte trinn ser det i alle fall ut til at den største kjønnsforskjellen handler mer om et stort utsalg hos jentene enn hos guttene.

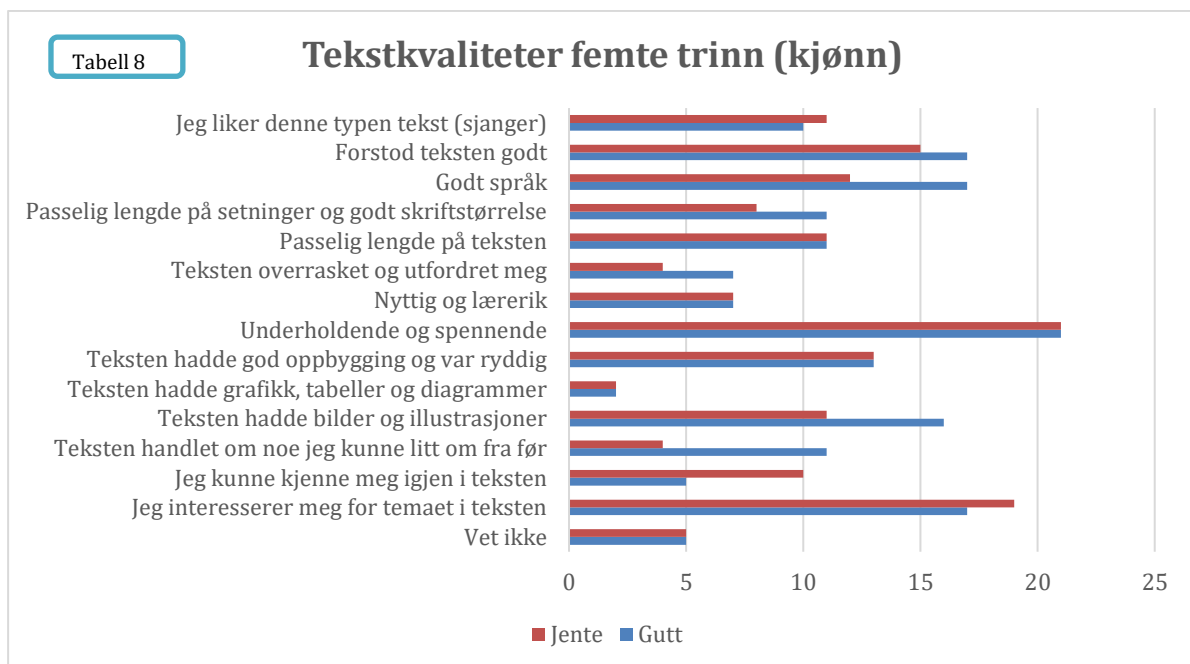
Det skjer en forandring fra femte trinn til ungdomstrinn. Guttene går fra å like skjønnlitterære tekster best til dårligst. Dette gjelder for en av de to skjønnlitterære tekstene. Den andre kom for øvrig på tredjeplass. Dette er i tråd med tidligere forskning som har en antakelse om at engasjement og leselyst uteblir når guttene leser tekster de i mindre grad liker. Dette er tekster som mangler identifiseringsmuligheter, og gjerne lengre tekster med en manglende tradisjonell tematikk som kan ventes å appellere til guttene. *Stryk meg* er en romantisk og følelsesladet tekst fra ei jentes perspektiv som guttene ikke var så begeistret for. På ungdomstrinnet samsvarer dette funnet med tidligere forskning, men på femte trinn gjør det

ikke det. *Olivias liv annenhver uke* er en lang tekst fra en jentes perspektiv om det å bo i to hjem.

4.2 Elevers preferanser for tekstkvaliteter

I denne analysedelen hvor vi ser på elevenes preferanser for tekstkvaliteter, foretar vi oss en deskriptiv frekvensanalyse. Analysedelen sees i sammenheng med kjønn og alder, samt teori på feltet.

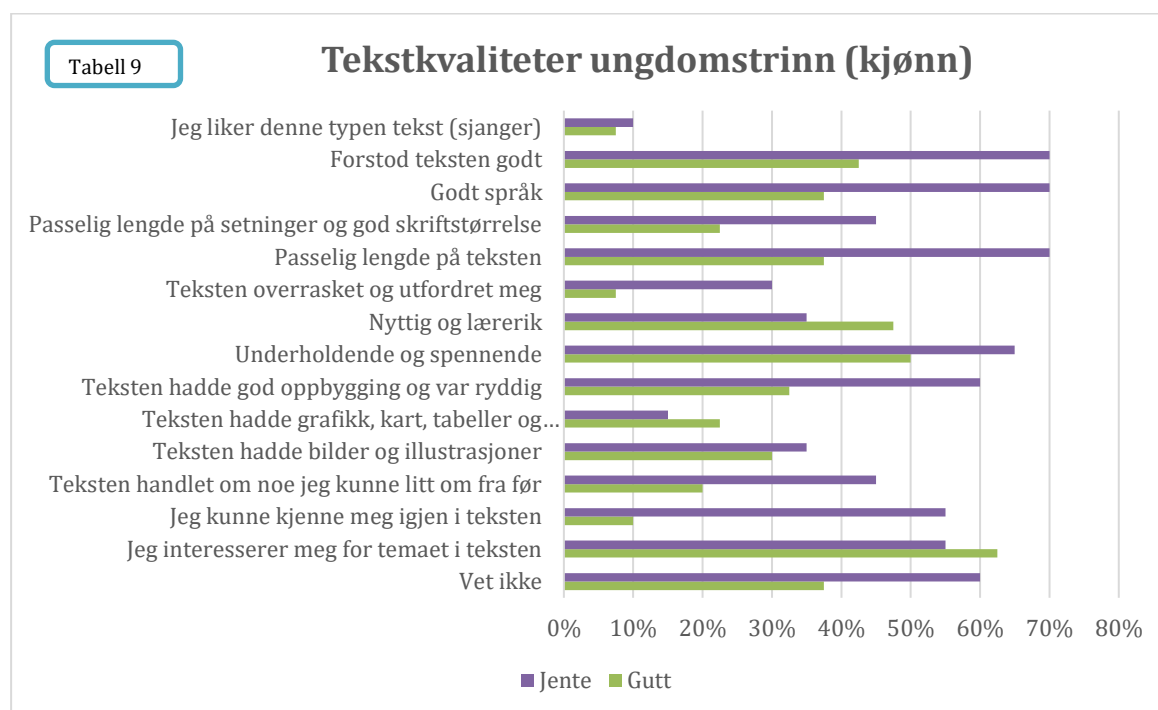
4.2.1 Analyse av preferanser for tekstkvaliteter på femte trinn



Jentene og guttene velger de samme tekstkvalitetene som viktigst, men plasserer de noe ulikt. Underholdning og spenning, interesse og forståelse, oppbygging og godt språk er tekstkvaliteter det kan se ut til at begge kjønn synes er viktige. Guttene velger i tillegg bilder og illustrasjoner, forforståelse og passelig lengde som viktige tekstkvaliteter. Det er interessant at begge kjønn rangerer de samme tekstkvalitetene likt når alternativene var mange. Det kan fortelle oss at svarene på hva elevene opplever som viktige tekstkvaliteter, er troverdige. De viktigste tekstkvalitetene ser ut til å ha en sammenheng med hva forskning sier om det å gi tekster som elever finner interessant, underholdene og engasjerende, samt viktigheten av å forstå og mestre en tekst man leser (Roe, 2014). Interesse og underholdning henger sammen med motivasjon og engasjement, noe som vi vet er avgjørende faktorer for få elevene til å like å lese, fordi det stimulerer til leselyst og vil øke leseprestasjonene. At

guttene velger multimodale elementer som viktig, samsvarer med funnene fra nasjonale prøver. Kjønnforskjellene i lesing var mindre i tekster som inneholdt multimodale elementer, og guttene gjorde det bedre enn jentene når det kom til grafikktekster (Roe & Vagle, 2012). Et annet funn som er sentralt å kommentere, er at for guttene er forforståelse – at de kunne noe om temaet fra før, viktig. Fra både tidligere forskning og erfaring som lærere, vet vi at betydningen av å ha en aktivert forforståelse i møte med ny tekst, er sentral for den totale forståelsen og mestringen av tekst. For å kunne skape mening ut av teksten, er vi avhengig av forkunnskaper; hva vi tidligere har lest, opplevd og forstått. På den andre siden viser resultatene fra PISA 2018 at guttene er overrepresentert i å ikke ta i bruk hensiktsmessige lesestrategier i møte med tekst. Vi vet at på barne- og mellomtrinnet blir det undervist eksplisitt i lesestrategier, mens på ungdomstrinnet blir det undervist mer implisitt (Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2019, sitert i Magnusson & Frønes, 2020, s. 99).

4.2.2 Analyse av preferanser for tekstkvaliteter på ungdomstrinn



Svarene for ungdomstrinnet har større spredning og kjønnforskjeller enn på femte trinn, noe som blant annet kan ha en sammenheng med den skjeve kjønnsfordelingen. Samtidig viser det hva informantene som deltok, opplevde som viktig. På førsteplass for guttene kommer *interesse for temaet* til sammenlikning med jentene som rangerte denne tekstkvaliteten på fjerdeplass. På deres første plass kommer *lengde på teksten*, *godt språk* og *forståelse*. Guttene

nevner *forståelse* på fjerdeplass og *godt språk og lengde* på femteplass. Kjønnene rangerer *underholdning og spenning* likt på andre plass. Deretter fortsetter ulikhetene med at guttene synes at *nyttig og lærerikt* er en viktig tekstkvalitet til sammenlikning med jentene som rangerer denne langt ned. Jentene synes derimot at *sjanger og oppbygging* er sentralt, og det samme gjelder for *det å kunne kjenne seg igjen i teksten*, noe bare 10 prosent av guttene oppgir at de anser som viktig. Samlet sett er resultatene for hvilke tekstkvaliteter elevene anser som viktige ikke så ulikt mellom kjønnene, siden avstanden ikke er stor selv om rangeringen er ulik.

Et funn det er verdt å legge merke til, er at guttene i liten grad nevner å kunne identifisere og kjenne seg igjen i teksten som viktig. Vi vet fra tidligere forskning at muligheten for identifisering er sentralt for guttene sett i sammenheng med kjønnsforskjellene i lesing, og de rangerte den skjønnlitterære teksten med kvinnelig hovedperson og tematikk som tradisjonelt kunne ventes å appellere til jenter, lavt. Da er det interessant at de selv ikke oppgir at dette er viktige for dem. Hva dette kommer av, er det ikke enkelt å svare på, det kan ha en sammenheng med evnen til metakognisjon eller hvordan spørsmålet ble forstått.

Det som synes å være aller viktigst for guttene i møte med tekst, er tematikk som appellerer. De oppgir at interesse for temaet er en viktig tekstkvalitet for dem. Dette henger tett sammen med tidligere forskning som sier at manglende tematikk som appellerer, er med på å kunne forklare noe av kjønnsforskjellene i lesing (Roe & Vagle, 2012). Et annet funn er at for guttene er det viktig at det de leser er nyttig og lærerikt, noe jentene i mindre grad synes. Dette er også i tråd med forskningen som sier at guttene må se nytteverdien i det de leser, hvis ikke leser de i mindre grad. Det siste interessante funnet er at jentene oppgir forforståelse som en viktig tekstkvalitet, noe guttene nærmest ikke anser som en viktig faktor, noe som kanskje kan sees i sammenheng med teorien om at guttene er svakere i bruk av hensiktsmessige lesestrategier, ifølge PISA-undersøkelser (Frønes & Jensen, 2020b, s.244). Funnet er for øvrig motsatt av hva resultatet på femte trinn sa om forforståelse, noe som indikerer at alder kan ha en sentral forklaringsfaktor sett i sammenheng med den eksplisitte lesestrategiundervisningen som finnes i større grad på barne- og mellomtrinnet, eller at vår undersøkelse er for liten til å finne klare tendenser på dette området.

4.2.3 Sammenlikning av tekstkvaliteter for femte trinn og ungdomstrinn

Tabell 10 Tekstkvaliteter	5. trinn	Prosent	U-trinn	Prosent
Jeg liker denne typen tekst (sjanger)	21	34,4 %	27	46,5 %
Jeg interesserer meg for temaet i teksten	37	60,6 %	36	62,1 %
Jeg kunne kjenne meg igjen i teksten	15	24,6 %	15	25,9 %
Teksten handlet om noe jeg kunne litt om fra før	13	21,3 %	17	29,3 %
Teksten hadde bilder og illustrasjoner	27	44,3 %	19	32,7 %
Teksten hadde grafikk, (kart ⁶), tabeller og diagrammer	4	6,5 %	12	20,7 %
Teksten hadde god oppbygging og var ryddig	26	42,6 %	25	43,1 %
Underholdende og spennende	42	68,8 %	33	56,9 %
Nyttig og lærerik	14	22,9 %	25	43,1 %
Teksten overrasket og utfordret meg	11	18,0 %	9	15,5 %
Passelig lengde på teksten	22	36,1 %	29	50,0 %
Passelig lengde på setninger og god skriftstørrelse	19	31,1 %	18	31,0 %
Godt språk	29	47,5 %	29	50,0 %
Forstod teksten godt	32	52,5 %	31	53,4 %
Vet ikke	10	16,4 %	5	8,6 %
Sum total	61		58	

Når vi samlet ser på tekstkvalitetene i lys av alder, ser vi at elevene på ulike alderstrinn oppgir de samme tekstkvalitetene som viktige. De fire viktigste tekstkvalitetene er *underholdning og spenning, interesse for temaet, forståelse av teksten og godt språk*. De to minst viktige tekstkvalitetene er *grafikk, kart, tabeller og diagrammer*, og det at *teksten overrasket og utfordret*. Svarene gir en indikasjon på at elevene er samstemte i hva som er viktige egenskaper i en tekst. Dette er muligens ikke tilfeldige resultater til tross for en noe skjev kjønnsfordeling på ungdomstrinnet, og slikt sett er det viktige opplysninger for oss som lærere når vi skal velge ut hvilke tekstkvaliteter som tekster bør inneholde. Om vi skal se funnene våre i sammenheng med etablert forskning, er det en forbindelse. Tidligere forskning belyser at tematikk som appellerer, at det elevene leser bør være underholdende og spennende, og forståelse og mestring av tekst, er sentrale elementer i leseprestasjoner, fordi dette samlet sett stimulerer til leseengasjement og leselyst (Roe & Vagle, 2012).

4.3 Elevenes lesepreferanser for sjangre i fritid og på skolen

Del tre tar for seg elevenes lesepreferanser i fritid og på skolen, og vi foretar oss også her en deskriptiv frekvensanalyse. Analysedelen sees i sammenheng med kjønn og alder, samt teori på feltet.

⁶ Tekstkvaliteten *kart* er kun å finne på spørreundersøkelsen for ungdomstrinnet, fordi utvalget av tekstene for femte trinn ikke inneholdt *kart*.

4.3.1 Analyse av lesepreferanser for sjangre på femte trinn

Tabell 11		Gutt		Jente		Totalt
Skjønnlitteratur	Dikt	4	6,5 %	3	4,9 %	7
	Sanger/rapper	8	13,1 %	2	3,3 %	10
	Eventyr, fabler, myter	15	24,6 %	14	22,9 %	29
	Fortellinger og noveller	5	8,2 %	8	13,1 %	13
	Romaner	7	11,5 %	13	21,3 %	20
	Skuespill og filmmanus	3	4,9 %	9	14,7 %	12
	Tegneserier	19	31,1 %	17	27,9 %	36
	Dataspill	20	32,8 %	4	6,5 %	24
Sakprosa	Fagartikkel, faktabok, faktablad	3	4,9 %	1	1,6 %	4
	Nyhetsartikkel og reportasje	6	9,8 %	3	4,9 %	9
	Debattartikkel og leserinnlegg	1	1,6 %	0	0 %	1
	Brev og e-post	3	4,9 %	2	3,3 %	5
	Bruksanvisning	2	3,3 %	0	0 %	2
	Rapport	3	4,9 %	1	1,6 %	4
	SMS og chat	9	14,7 %	15	24,6 %	24
	Sosiale medier	9	14,7 %	7	11,5 %	16
	Intervju	3	4,9 %	3	4,9 %	6
	Foredrag og taler	2	3,3 %	0	0 %	2
	Kåseri og essay	3	4,9 %	3	4,9 %	6
	Dagbok og blogg	3	4,9 %	14	22,9 %	17

Guttene forteller at de liker best å lese på *dataspill* etterfulgt av *tegneserier*. Jentene liker best *tegneserier* etterfulgt av *SMS og chat*. På tredje plass har begge kjønn *eventyr, fabler og myter* i tillegg til at jentene liker *dagbok og blogg*. Videre har guttene rangert *SMS, chat og sosiale medier* på fjerdeplass til sammenlikning med *romaner* for jentene. På femteplass oppgir guttene *sanger og rapper*, mens jentene oppgir *skuespill og manus*.

4.3.2 Analyse av lesepreferanser for sjangre på ungdomstrinn

Tabell 12		Gutt		Jente		Totalt
Skjønnlitteratur	Dikt	3	5,2 %	3	5,2 %	6
	Sanger/rapper	6	10,3 %	10	17,2 %	16
	Eventyr, fabler, myter	10	17,2 %	11	19,0 %	21
	Fortellinger og noveller	6	10,3 %	6	10,3 %	12
	Romaner	3	5,2 %	9	15,5 %	12
	Skuespill og filmmanus	4	6,9 %	2	3,4 %	6
	Tegneserier	13	22,4 %	8	13,8 %	21
	Dataspill	22	37,9 %	10	17,2 %	32
Sakprosa	Fagartikkel, faktabok, faktablad	11	19,0 %	3	5,2 %	14
	Nyhetsartikkel og reportasje	8	13,8 %	5	8,6 %	13
	Debattartikkel og leserinnlegg	2	3,4 %	1	1,7 %	3
	Brev og e-post	3	5,2 %	4	6,9 %	7
	Bruksanvisning	2	3,4 %	1	1,7 %	3
	Rapport	2	3,4 %	3	5,2 %	5
	SMS og chat	14	24,1 %	12	20,7 %	26
	Sosiale medier	15	25,9 %	12	20,7 %	27
	Intervju	3	5,2 %	2	3,4 %	5

	Foredrag og taler	3	5,2 %	1	1,7 %	4
	Kåseri og essay	2	3,4 %	3	5,2 %	5
	Dagbok og blogg	0	0 %	7	12,1 %	7

På ungdomstrinnet oppgir guttene at de foretrekker mest å lese på *dataspill* etterfulgt av *sosiale medier* og *SMS* og *chat*. Jentene har på førsteplass *sosiale medier*, *SMS* og *chat* etterfulgt av *eventyr*, og på tredjeplass *sanger*, *rapper* og *dataspill*. På fjerde- og femteplass for jentene kommer *romaner* og *tegneserier*, mens for guttene er det *tegneserier* og *fagartikler* og *faktabøker*.

Når vi i denne delen av surveyen spør om hva informantene liker å lese, ser vi dette i sammenheng med hva de bruker fritiden sin på, og hva de ønsker å lese på skolen. Dermed forteller disse dataene oss noe om hva de foretrekker og tidsbruken deres på de ulike teksttypene. Først og fremst er det liten kjønnsforskjell å finne blant teksttypene *dataspill*, *sosiale medier* og *SMS* og *chat*, dersom vi ser disse tekstene innenfor en samlet gruppe. Guttene på både femte trinn og ungdomstrinn har *dataspill* på førsteplass, mens for jentene gjelder *sosiale medier* og *tegneserier*.

Vi valgte, som nevnt i kap. 3.2.2 å ha med disse sjangrene, fordi i en prosjektoppgave vi gjennomførte i 2018, oppga guttene *dataspill* som tekster de likte å lese under et åpent spørsmål vi hadde med. Til orientering var det kun guttene vi forsket på den gang. Motivasjonen vår for å ha denne kategorien med, er at vi må anerkjenne elevene som lesere uavhengig av hva de leser. På den andre siden, når vi gjør et slikt valg, beveger vi oss over i en diskurs om hva som regnes som litteratur. Vi kan ikke gå nærmere inn på dette her, men vi har valgt å anerkjenne det elevene leser som litteratur. Vi ser denne litteraturen i sammenheng med hva de bruker tiden sin på. Tidsbruken på *dataspill*, *sosiale medier* og *chat* – sier noe konkret om hva informantene leser og hva de bruker tiden sin på. Vi kan stille spørsmål om hvorfor elevene bruker så mye tid på slike typer tekster. Det sosiale aspektet og kommunikasjon med omverden er en tydelig forklaringsfaktor her, og dette er svært viktig for barn og unge. Denne endringen har kommet i takt med internettrevolusjonen og digitaliseringen verden har gjennomgått, og som konsekvens har teksttypene vi møter, endret seg. Hvorvidt denne endringen henger sammen med kjønnsforskjeller i lesing, har vi ikke nok grunnlag for å si. Utdanningsforbundet uttalte seg i 2010 og mente at kjønnsforskjellene i lesing fra PISA foregående år hang tydelig sammen med tidsbruken foran skjerm på *dataspill* og *sosiale medier* (Teknisk ukeblad, 2010). Siden da har det vært gjort en del forskning på feltet om hvordan bruke *dataspill* som motivasjon for læring i undervisningen. Nyere

forskning basert på leserundersøkelsene fra PIRLS og PISA viser at det har foregått en positiv og stabil utvikling i norske elevers leseferdigheter samtidig med digitaliseringen av samfunnet. Dette resultatet må likevel ikke overskygge det faktum at resultatene for kjønnsforskjeller i leseprestasjoner er økende, samt at andelen blant lavt-presterende lesere under den kritiske grensen, er for høy (Jensen et al., 2020, s. 41-42).

Til tross for populariteten til de nye nettsjangerne oppgir elevene også at de leser de tradisjonelle sjangerne romaner, tegneserier, eventyr og faktabøker. Det er en klar kjønnsforskjell når det kommer til sjangeren romaner, fordi denne er det jentene på femte trinn og ungdomstrinnet som oppgir at de liker å lese. På den andre siden finner vi en motsatt kjønnsforskjell for faktabøker, som guttene på ungdomstrinnet oppgir at de liker å lese. Den klassiske sjangeren tegneserier oppgir både jenter og gutter på begge trinn at de liker å lese, bare med en noe ulik plassering. Det kan bety at jentene leser romaner, mens guttene leser fagtekster og til felles liker de tegneserier.

4.3.3 Analyse av lesepreferanser for sjangre i et aldersperspektiv

Tabell 13		5. trinn		U-trinn	
Skjønnlitteratur	Dikt	7	11,5 %	6	10,3 %
	Sanger/rapper	10	16,4 %	16	27,6 %
	Eventyr, fabler, myter	29	47,5 %	21	36,2 %
	Fortellinger og noveller	13	21,3 %	12	20,7 %
	Romaner	20	32,8 %	12	20,7 %
	Skuespill og filmmanus	12	19,7 %	6	10,3 %
	Tegneserier	36	59,0 %	21	36,2 %
	Dataspill	24	39,3 %	32	55,2 %
Sakprosa	Fagartikkel, faktabok, faktablad	4	6,5 %	14	24,1 %
	Nyhetsartikkel og reportasje	9	14,7 %	13	22,4 %
	Debattartikkel og leserinnlegg	1	1,6 %	3	5,2 %
	Brev og e-post	5	8,2 %	7	12,1 %
	Bruksanvisning	2	3,3 %	3	5,2 %
	Rapport	4	6,5 %	5	8,6 %
	SMS og chat	24	39,3 %	26	44,8 %
	Sosiale medier	16	26,2 %	27	46,5 %
	Intervju	6	9,8 %	5	8,6 %
	Foredrag og taler	2	3,3 %	4	6,9 %
	Kåseri og essay	6	9,8 %	5	8,6 %
	Dagbok og blogg	17	27,9 %	7	12,1 %

Når vi slår sammen kjønnene og sammenlikner de ulike årstrinnene, ser vi at elevene på femte trinn leser langt mer klassisk og tradisjonell litteratur enn ungdommene gjør.

Femtetrinnselevne foretrekker *tegneserier* og *eventyr*, mens ungdomstrinnselevne foretrekker *dataspill* og *sosiale medier*. Her er det en forskjell hva angår alder. Vi tror at dette

kan henge sammen med at femtetrinnselevne i mindre grad er eksponert for dataspill og sosiale medier, både av hensyn til aldergrenser og på grunn av større foreldreinvolvering. I tillegg møter de i skolesammenheng i større grad på tegneserier og eventyr på mellomtrinnet, enn på ungdomstrinnet. Ungdommene har antakelig større tilgang på dataspill og ulike sosial medier, som de bruker aktivt i livene sine. Det er naturlig å anta at både foreldreinvolveringen og andre deler av livet endrer karakter i ungdomstiden, noe som kan gi seg utslag i hva informantene foretrekker å lese og bruke tiden sin på. Informantene på femte trinn oppgir at de liker å lese på dataspill og SMS/chat sjeldnere enn de tradisjonelle sjangrene, og dette handler nok om at denne gruppen også møter på nettsjangre, men i mindre grad og i en annen funksjon. Det er verdt å understreke at de klassiske og mer tradisjonelle sjangrene også finnes blant ungdommene, bare med lavere frekvens. Det er interessant at ungdomsskoleelevne trekker fram eventyr og tegneserier oftere enn de typiske tekstene de eksponeres for i skolesammenheng, som ulike typer fagtekster, skjønnlitterære tekster eller journalistiske tekster. Videre kan vi merke oss at de tekstene som elevene – både på femte trinn og ungdomstrinn – oppgir at de liker minst å lese, er debattartikler, leserinnlegg, bruksanvisninger og foredrag. Her er elevene uavhengig av alder like i sine lesepreferanser.

I et overordnet perspektiv kan vi si at resultatene våre viser at de tradisjonelle sjangrene er nedtonet til fordel for de nye nettsjangrene. Dette stemmer med tidligere forskning fra PISA 2018 om at det er utfordrende å få elever til å lese tradisjonell litteratur til fordel for digitaliserte tekster (Roe, 2020, s. 109). Det er sosial medier, dataspill og youtubevideoer som er populære blant de unge. Hva dataene våre hadde vist dersom vi hadde utelukket dataspill og sosiale medier, vet vi ikke. Da ville vi kun fått informasjon om de tradisjonelle og kjente sjangrene, som vi lettere definerer som litteratur. I stedet sitter vi nå igjen med informasjon om at de nye digitaliserte nettsjangrene er i tet blant informantene våre, det er disse elevene foretrekker å lese og bruke tid på. Det kan være nærliggende å ikke definerer disse tekstene som litteratur, og si at det å lese på dataspill og sosiale medier ikke er det vi vanligvis mener når vi snakker om å lese. Om vi gjør dette, kan vi ende med elever som ikke blir identifisert som eller identifiserer seg som lesere. Om vi strekker det enda lengre og kobler dette sammen med resultatene fra PISA, om at halvparten av norske elever ikke leser i noen særlig grad på fritiden og at tallene synker, så er bekymringen reell. Lesing på fritiden har tett sammenheng med leseprestasjoner (Roe, 2020). Dette får konsekvenser for skolen, som etter vårt skjønn bør introdusere et større mangfold av litteratur og i større grad anerkjenne det elevene oppgir

at de liker å lese som litteratur. Siden vi vet at norske elever leser på nett hver dag, og at bruk av tid på nettet ikke nødvendigvis øker leseferdighetene, samt at leseengasjement er av stor betydning for leseprestasjoner (Roe, 2020, s.129), er det kanskje en aktuell løsning at vi lærere i større grad anerkjenner et større mangfold av tekster på nett som litteratur. Vi kan ta utgangspunkt i nettlitteratur og bygger videre leseengasjementet på disse tekstene, kan vi kanskje bruke denne litteraturen som styrke til å løfte leseengasjementet for de tradisjonelle sjangrene.

5 Avslutning

5.1 Svar på forskningsspørsmål og hypoteser

Studien vår har en todeling med to forskningsspørsmål. På bakgrunn av datamaterialet og den deskriptive delen av analysen vår, vil vi først kort oppsummere svar på forskningsspørsmål 1:

Hvilke teksttyper og tekstkvaliteter foretrekker elevene, fordelt etter kjønn og aldersgrupper?

Når elevene har fått konkrete tekster de skulle rangere, foretrakk informantene samlet sett skjønnlitteratur, med unntak av den ene skjønnlitterære teksten for ungdomsskoleguttene, som vi hadde lagt til i materialet for at å oppnå kjønnsbalanse i hovedpersoner og tematikk.

Når det gjelder hvilke teksttyper informantene generelt liker å lese, oppgir de en blanding av tradisjonelle sjangre som tegneserier og eventyr, og nettbaserte tekster. Det digitaliserte samfunnet har gitt oss nye teksttyper som viser seg å være populære – særlig blant ungdomstrinnselevne.

Samlet sett for tekstkvaliteter oppgir informantene at det er viktig for dem at en tekst er underholdene og spennende, har interessant tematikk, og at forståelse av teksten er sentral.

Til det andre, sammenliknende forskningsspørsmålet, formulerte vi innledningsvis fire hypoteser, som vi her skal drøfte:

Hvilke forskjeller finner vi mellom disse gruppenes preferanser?

Hypotese 1: Det er kjønnsforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker

Vi finner stort sett små og ikke-signifikante forskjeller i lesepreferansene til de ulike kjønnene på femte trinn. Guttene foretrekker de skjønnlitterære tekstene og fagteksten, mens nettsjangre og tegneserier er vinnerne når de skal oppgi hva de generelt liker å lese. Jentene foretrekker de skjønnlitterære tekstene, og når de kan velge fritt, er det som med guttene, tegneserier og nettsjangre som er i tet. Det er interessant at guttene foretrakk en lang skjønnlitterær tekst med kvinnelig hovedperson. Det forteller oss at andre kvaliteter ved teksten, som tematikk og interesse, kan være viktigere enn det å kunne identifiserer seg kjønnsmessig med hovedpersonen. Likevel er det en stor kjønnsforskjell i preferansen for

denne teksten, fordi jentene likte den svært godt med 9,17 i gjennomsnittsskår til sammenlikning med guttene som skåret den til 6,06. Dette er en signifikant forskjell.

På ungdomstrinnet finner vi noen større kjønnsforskjeller i lesepreferansene for de gitte tekstene, men ikke for de sjangrene elevene generelt oppga at de likte å lese.

Ungdomstrinnsguttene foretrekker fagteksten og grafikkteksten, mens nettsjangrene vinner fram når elevene oppgir fritt hvilke tekster de liker å lese. Ungdomstrinnsjentene liker best de skjønnlitterære tekstene og fagteksten, og svarer omtrent likt med guttene i valg av nettsjangre når de kan velge fritt. Det er en klar forskjell i hva kjønnene likte minst: Guttene liker ikke den ene skjønnlitterære teksten, som jentene likte aller best, mens jentene ikke likte grafikkteksten, som guttene likte aller best.

Hypotese 2: Det er aldersforskjeller i hvilke teksttyper elevene foretrekker

Vi finner en forskjell i lesepreferansene mellom femte trinn og ungdomstrinnet når de skulle rangerte tekstene i datamaterialet. Femte trinn foretrekker de skjønnlitterære tekstene og fagteksten, mens på ungdomstrinnet finner vi at det er en sterkere kjønnsdeling blant deres lesepreferanser når det gjaldt de gitte teksttypene. Ungdomstrinnselevne liker også fagteksten, men utover det er det stor variasjon mellom kjønnene. Det blir uklart på ungdomstrinnet på grunn av kjønnsdelingen.

Det er kjent fra tidligere forskning at tekstpreferanser endrer seg i takt med alderen, og det samme vet vi at kjønnsforskjellene i lesing gjør (Frønes & Jensen, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er en sammenheng som fortjener mer oppmerksomhet på veien videre. En annen betraktning, er at ungdomsskoleelevne foretrekker de nye nettsjangrene framfor de tradisjonelle sjangrene. Vi finner en tydelig forandring i hva de ønsker å lese og bruke tiden sin på sammenlignet med femtetrinnselevne. Barn ned i 10-årsalderen begynner å vise interesse for de nye nettsjangrene til fordel for de mer tradisjonelle sjangrene.

Hypotese 3: Det er kjønnsforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige

Vi finner ingen betydelige forskjeller i valg av tekstkvaliteter mellom kjønnene på femte trinn, til tross for at de hadde mange alternativer å velge mellom. Både guttene og jentene synes at tekstkvalitetene: underholdene, spenning, interesse og forståelse er de viktigste at en tekst inneholder.

For informantene på ungdomstrinnet rangerer kjønnene tekstkvalitetene noe ulikt, men det er små forskjeller i det store bildet. Guttene synes at tema som interesserer dem, at teksten er underholdene og spennende, at den er nyttig og lærerik, forståelse av teksten, type sjanger og lengde på teksten, er viktige tekstkvaliteter. Det samme synes jentene, men med en litt ulik vektlegging. Den største forskjellen er godt språk og passelig lengde på teksten, som jentene oppga som betydelig viktigere til sammenligning med guttene.

Hypotese 4: Det er aldersforskjeller i hvilke tekstkvaliteter elevene oppgir som viktige

Elevene på femte trinn og ungdomstrinn er veldig like i valg av tekstkvaliteter. Denne hypotesen ser med andre ord ut til ikke å stemme. Aldersgruppene er samstemte om hvilke tekstkvaliteter det er viktige at en tekst inneholder for at de skal like å lese den: at teksten må være underholdene og spennende, elevene må ha interesse for temaet, og forståelse av teksten som helhet.

5.2 Veien videre for lesepreferanser og hvilke teksttyper elevene bør møte i skolen

Når leseforskningen etter hvert har bidratt til mer kunnskap om elevenes lesekompetanse, og vi har gjennom vår forskning kommet med et lite bidrag om elevenes lesepreferanser, er det et sentralt spørsmål hva vi gjør med denne kunnskapen, og om hvilke tekster elevene bør møte i skolen. Det vil vi nå avslutningsvis drøfte.

Føringen for hvilke teksttyper elevene bør lese og møte på i norskfaget, har variert opp gjennom læreplanhistorien. En overordnet utvikling har gått fra tydelige føringer med konkrete tekster og forfattere, til større valgfrihet for lærerne. I den nye læreplanen har elevenes egne interesser fått større plass enn tidligere (Bakken, 2020, s. 261-262).

Det er en kjent sammenheng mellom kjønnsforskjellene i leseprestasjoner og teksttyper. Fra PISA 2000 og 2009 skårer norske elever godt på tekster med innhold som de opplever som relevante, og på tekster hvor de kunne benytte seg av sin bakgrunnskunnskap (Roe & Vagle, 2010, s. 79). Det indikerer at for å oppleve mestring og leseglede, er det viktig at elevene møter på tekster som de har bakgrunnskunnskap om, og tekster som de kan kjenne seg igjen i. I de samme PISA-undersøkelsene viser resultatene at norske elever skårer lavt på tekster som ikke engasjerer dem og de opplever som kjedelige. Det kan være på grunn av at elevene i for liten grad har møtt på slik tekster i norskfaget og skolen generelt (Roe & Vagle, 2010, s. 80). Roe & Vagle stiller spørsmål om det gir oss føringer på at elevene i større grad bør møte på

tekster som utfordrer de som lesere, tekster som ikke møter deres lesepreferanser og interesser. Det er fordi at elevene vil i senere utdanning og yrkesliv møte på tekster som ikke engasjerer og appellerer i særlig grad, men som de må forholde seg til. Derfor er det viktig at elevene i skoleløpet lærer seg utholdenhet og konsentrasjon, slik at de mestrer å komme seg gjennom teksten (Roe & Vagle, 2010, s. 91-92; Bakken, 2020, s. 268-269). Det sentrale spørsmålet i denne diskursen er om vi skal gi elevene tekster de ønsker å lese, eller om vi skal gi de tekster de skal strekke seg etter. Hvis vi skal lytte til litteraturredaktikerne Smith og Appleyard vil en slik strategi være uheldig, skriver Bakken. De mener at det er viktig for elevene å få møte på tekster som de har behov og lyst til å lese på veien til å bli kompetente lesere, fordi vi vet at de fleste av elevene eller ungdommene ønsker å lese tekster som interesserer dem. De leser tekster som forteller noe om den verden de er en del av og som gir dem noe tilbake. Tekster som gjerne hjelper dem på veien med å finne ut av seg selv og sin identitet som menneske. «De søker etter realistiske identifikasjonsfigurer i tekstene», skriver Bakken (Bakken, 2020, s. 270). Han hevder at skolen i dag må legge til rette for at elevene møter på teksttyper som i større grad stimulerer deres grunnleggende behov som lesere, sammenliknet med tekster som ikke motiverer og engasjerer, eller tekster som bidrar til at leselysten uteblir. LK20 legger til grunn at elevene bør få møte på teksttyper som skildrer ungdommens livssituasjon, noe som er i tråd med Appleyards tankegang, skriver Bakken. Bakken stiller spørsmål ved om det er en sammenheng med kjønnsforskjellene i lesing og hvilke teksttyper elevene møter i skolen, hvilken leseundervisning elevene får i de tidlige barneskoleårene, og om kjønnsforskjellene skapes og forsterkes etter hvert som elevene kommer på ungdomstrinnet (Bakken, 2020, s. 269-272).

Vi må se valg av teksttyper og leseopplæring i sammenheng gjennom skoleløpet til elevene. Ei god leseopplæring har som mål at elevene skal bli motiverte og engasjerte lesere (Guthrie & Wigfield, 2000). Tekstmaterialet i den kontinuerlige leseopplæringa er en sentral del av dette. Dersom elever møter på tekster i opplæringa som av ulike årsaker gjør at de ikke leser, vil ei god leseopplæring for den enkelte mislykkes. Dersom elevene møter på tekster i opplæringa som gjør dem engasjerte og motiverte, tekster de ser nytteverdien av, og tekster som de opplever mestring med å lese, vil leseopplæringa ha forutsetninger for å lykkes. Derfor er det behov for å vite hva de ulike kjønnene foretrekker å lese, for å kunne legge til rette for ei leseopplæring for den enkelte elev.

Vi synes det er påfallende at skjønnlitterære tekster med identifiseringsmuligheter for kjønn, og tematikk som tradisjonelt appellerer i større grad til guttene, er det som er gjeldene i alle de nasjonale prøvene fra 2012. Slik vi ser det, blir konsekvensene av et slikt grep at de reelle kjønnsforskjellene i lesing blir maskert. Det betyr at det er grunn til å tro at de virkelige kjønnsforskjellene om mulig er enda større enn hva prøvene viser. I den grad gutter blir mer påvirket av disse faktorene enn jenter blir (Roe & Vagle, 2012), er det også grunn til å tro at de samlede resultatene på prøvene er bedre enn hva de ville ha vært hvis de var basert på et balansert material. Det kan se ut til at Lesesenteret i Stavanger og Utdanningsdirektoratet, som er de som har hatt ansvaret for utformingen av de nasjonale prøvene i lesing, har tatt valget med at det er viktigst å stimulere til leselyst for å fremme leseprestasjonene hos guttene ved å gi de litteratur som tradisjonelt forventes appellerer mer til dem.

I denne diskursen er det sentralt å stille spørsmålstegn ved hvilken litteratur som blir riktig å gi i en slik kartleggingssammenheng. Vi vet at skjønnlitteratur er den sjangeren som begge kjønn har en lengst erfaring med, samt at det viste seg i analysen av de nasjonale prøvene fra 2007 til 2011 at begge kjønn mestrer skjønnlitterære tekster bedre enn sakprosaetekster. Samtidig viste resultatene at skjønnlitterære tekster var den sjangeren med størst kjønnsforskjell i jentenes favør, selv om kjønnsforskjellene ble mindre når tekstene inneholdt identifiseringsmuligheter for kjønn, og tematikk som tradisjonelt appellerer mer til guttene. Et viktig spørsmål er om vi bør sørge for at guttene er nødt til å møte tekster med jenter i hovedrollen og med tematikk som tradisjonelt kan ventes å appellere mer til jenter, eller skal man sette leselyst og leseengasjement som det viktigste. En slik praksis kan gjøre det verre, fordi vi tar bort mulighetene for guttene til å møte slike tekster. Da forsøker man ikke å motvirke kjønnsforskjellene i lesing, ei heller motvirke kjønnsdelt litteratur.

Det er et behov for å skape et større engasjement i lesing, både i skolen og på fritiden. Fagfornyelsen gir rom for dette. Det bør ikke være et ensidig fokus på ferdighetstrening i lesing, men også på å gi elevene opplevelse av selve teksten og formålet med leseaktiviteten som meningsfull og viktig (Bakken, 2020; Roe, 2014). Dette fordi vi bør unngå at mer teknisk ferdighetstrening i lesing står til hinder for den gode leselysten og leseengasjementet. Læreren spiller en sentral rolle i å anbefale riktig og et mangfoldig utvalg av litteratur for elevene. Dersom elevene møter på tekster i skolen som ikke tilfredsstiller deres behov som lesere, kan konsekvensene bli at elevene ikke opplever lesing som noe meningsfullt og viktig som angår

dem. Leselyst og motivasjonen forsvinner, og når vi nå vet at leseengasjement har stor betydning for elevenes leseprestasjoner (Roe, 2020), er det desto viktigere å være sin rolle bevisst som lærere. Det gjør oss optimistisk å vite at dette kan vi lærere gjøre noe med ved å ha fokus på leseengasjement i undervisningen vår. Siden mange av oss er ivrige lesere, kan vi også være gode forbilder med et potensiale til å kunne skape en god leseengasjerende undervisning (Bakken, 2020, s. 270). Frønes & Jensen poengterer betydningen av å lese som selve portnøkkelen til å kunne delta i samfunnet, fordi elever som får lov til å lære seg å lese bedre, vil oppleve at de mestrer skolen, utdanningsløpet og arbeidslivet i større grad. Det er selve nøkkelen til og fritt kunne bestemme over seg selv og framtiden sin (Frønes & Jensen, 2020b, s. 248).

LITTERATURLISTE

- Appleyard, J. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 03 17). *Transperson*. Hentet fra Bufdir.no: https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Transperson/
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideolog og strategier. I A. J. Aasen (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet* (s. 228-250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Birkeland, T., Risa, G & Vold, K.B (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T.G. (2014a). *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K. & Nilsen, M. (2014b). *Nye kontekster Tekster 4*. Oslo: Gyldendal.
- Borgonovi, F., Ferrara, A. & Maghnouj, S. (2018). *The gender gap in educational outcomes in Norway*. OECD Education Working Papers, No. 183, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-gender-gap-in-educational-outcomes-in-norway_f8ef1489-en
- Brunheim, M. (2013, 07 09). Barn leser like kjønnsdelt som i 1930. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.nbuforfattere.no/2013/07/09/barn-leser-like-kjonnsdelt-som-i-1930/>.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 04 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra etikkom.no: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leseloseboka*. (s. 19-31). Stavanger: Cappelen Damm Akademisk. https://issuu.com/cdundervisning/docs/leseloseboka_utdrag?e=0/66028010
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020a). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 10-19). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020b). Avsluttede bemerkninger: Lesing som portvokter. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 242-248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, J.T & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research: Volume III* (s. 403-422). New York: Erlbaum.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Høien, T. (2012). *Håndbok til Logos, teoribasert diagnostisering av lesevaner*. Bryne: Logometrica AS.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J.K. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 222-241). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T.S., Kjærnsli, M & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen

- (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 21-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- King, B.M., Rosopa, P.J. & Minium, E.W. (2011). *Statistical Reasoning in the Behavioral Sciences. USA: John Wiley & Sons, Inc.*
- Linde, H. (2019). *Annenhver uke*. Oslo: Gyldendal.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E.S, Tønnessen (red.) *Å lese i alle fag* (s. 15-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T.S (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- NHI. (2018, 08 22). *Transkjønnethet - hva er det?* Hentet fra NHI.no:
<https://nhi.no/forskning-og-intervju/Transkjonnethet-hva-er-det/>
- Nordstrøm, W. N. (2013, 10 25). Her kommer den nye Pippi. *Dagsavisen*. Hentet fra
<https://www.dagsavisen.no/kultur/scene/2013/10/25/her-kommer-den-nye-pippi/>
- NOU 3. (2019, 02 04). *NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementet. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NOU 8. (2015, 06 15). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementet. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Popper, K. R. (2002). The logic of scientific discovery. I K. R. Popper (red.), *A Survey of Some Fundamental Problems London* (s. 3-26). London: Routledge.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2012, 6). Kjønnforskjeller i lesing - et dyppedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (s. 425-440).
- Roe, A. (2010). Norske elevers lesing av fagtekster i PISA i et nordisk perspektiv. I D. Skjellbred & B. Aamodtbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, M. R. (2009). Promoting Self-determined School Engagement. Motivation, learning and Wel-being. I K. R. Wentzel, *Handbook of motivation in school* (s. 171-196). New York: Taylor Francis.
- Ryen, J. A. & Frønes, T.S. (2020). Å forstå det man leser - å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 135-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2015, 09 29). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal og Literacy Research* , (s. 1-15).
- Skjellbred, D. & Aamodtbakken, B. (2010). Lesing og skolens fagtekster i en samtidskontekt. I Skjellbred, D. & Aamodtbakken, B. (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.

- Smith, M. & Wilhelm, J. (2004). "I Just like Being a Good at It": The Importance of Competence in the Literate Lives of Young Men. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 47, (s. 454-461).
- Solbakken, S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Teknisk ukeblad. (2010, 12 8). Dataspill gjør dem dårlige i lesing. Hentet fra TU.no: <https://www.tu.no/artikler/dataspill-gjor-dem-darlige-i-lesing/240664>
- The Chinese University of Hong Kong. (u.d.). Korrelasjonskoeffisient ved bruk av z-transformasjon. Hentet fra <https://www2.ccrb.cuhk.edu.hk/stat/other/correlation.htm?fbclid=IwAR323OyYb46VAZyVubTPxsE8jm9IMiuxZXf2dMoBB1EpebQVGcWiYD4my7w>
- Tveit, Å. K. (2013). Tarzan eller Frøken Tankeløs? En undersøkelse av Oslobarns litteraturpreferanser i 1930-årene. I J. K. Smidt, T. Vold & K. Oterholm (red). *Litteratursosiologiske perspektiv* (s. 246-269). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 03). *Utvikling av leseferdighet krever fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0313web.pdf): <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0313web.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 12 05b). *PIRLS 2016: Godt nytt!* Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 11 19). PIRLS. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 01 08). *Læreplan i norsk (NOR01 06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 08 01). *Overordnet del Å lære å lære*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Weyergang, C. & Magnusson, C.G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T.S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet . I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166-192). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

TEKSTTYPER FOR FEMTE TRINN

Tekst 1: Skjønnlitterær tekst (2019) Novelle; Et fantastisk skudd i blinde. Tema: Fotball og forelskelse

Tekst 2: Fagtekst (2020) Læreboktekst; Slik ble verdens mest kjente drikk til. Tema: Hvordan Coca Cola ble til.

Tekst 3: Journalistisk tekst (2019) Nett- og fagartikkel; Vil rense havet for plast. Tema: Hvordan klare å rense havet for plast

Tekst 4: Informasjon- og instruksjonstekst (2020) Instruksjonstekst; Strikkmotorbil. Tema: Forklaring på hvordan man kan lage en strikkmotorbil.

Tekst 5: Grafikk (2019); Vann. Tema: Tilgang på ferskvann i I-land og U-land.

Tekst 6: Skjønnlitterær tekst (2019) Utdrag fra boka Annenhver uke. Tema: Det å være skilsmissebarn.

TEKSTTYPER FOR UNGDOMSTRINN

Tekst 1: Skjønnlitterær tekst (2019) Novelle; Uten tittel. Tema: Trening, bil og relasjon til pappa

Tekst 2: Fagtekst (2019) En populærvitenskapelig artikkel; Livbåtene la halvtomme til sjøs. Tema: Titanic.

Tekst 3: Journalistisk tekst (2019) Nettartikkel; Plast i havet – Rammer alt og alle. Tema: Plastforsøpling og dens konsekvenser for jorda

Tekst 4: Meningsdannelse- og overtalelsetekst (2020) Leserinnlegg og kommentarer; Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekter det! Tema: Idrett og prestasjonspress skapt av voksne og trenere.

Tekst 5: Informasjon- og instruksjonstekst (2019) Informasjonstekst; Klima og endring. Tema: En utlysning om å delta i en foto- og skrivekonkurranse om klima og endring.

Tekst 6: Grafikk (2020) Fleire og fleire menneske (sidemål). Tema: Bedre kosthold og helsetjenester har ført til at befolkningsveksten i verden har eksplodert.

Tekst 7: Skjønnlitterær tekst (2010) Novelle; Stryk meg. Tema: Ei jente og en gutt i nær omfavnelser

VEDLEGG 2

UNDERVISNINGSSOPPLEGG FOR FEMTE TRINN / UNGDOMSTRINN

Formålet

Forklar til elevene at klassen skal nå være med på en forskning som handler om å finne ut av hvilke tekster elevene selv foretrekker å lese. Be elevene å se for seg at de nå kan få være med på å bestemme hvilke typer tekster de skal lese på skolen. Deres elevstemmer er viktige for oss lærere når vi skal planlegge undervisningen i fremtiden - i alle fag. Det er viktig å kunne lese for å kunne delta i samfunnet – nå på skolen og senere i livet. Elevene har nå muligheten til å hjelpe oss hvordan vi kan skape engasjement for lesing.

Hva og hvordan

Videre forteller lærer at klassen skal lese og jobbe med 6 tekster (for femte trinn) eller 7 tekster (for ungdomstrinn) av ulike sjangrer. (Testmateriellet vil bestå av ulike teksttyper innenfor sakprosa og skjønnlitteratur). Lærer skal lese høyt mens elevene følger med i tekstheftet. Deretter skal elevene få arbeide sammen i grupper med å svare på oppgaver til tekstene. Til slutt er det en felles gjennomgang med fasitsvarene. Dere blir å bruke ca. 4-5 undervisningstimer til å komme dere gjennom alle tekstene, og 1 undervisningstime til gjennomføringen av spørreskjemaet. Totalt 5-6 undervisningstimer.

Spørreundersøkelsen

Til slutt skal elevene svare individuelt på en digital og anonym spørreundersøkelse hvor de skal gi poeng fra 1-10 til tekstene ut ifra hvor godt de likte dem. Det er mulig å gi samme poeng til flere tekster. Det er viktig å gi poeng til alle tekstene. De skal også svare på hva som er viktig at en tekst inneholder (tekstkvaliteter). Det kan være f.eks. tekstens tema, lengde og oppbygning, om det er bilder og figurer, kart eller statistikk, eller om den er nyttig og lærerik. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen tar ca. 1 undervisningstime. Når elevene skal svare på spørreskjemaet, ønsker vi at spørsmålene blir lest høyt i forkant av lærer både for å forsikre oss om at de forstår hva de blir spurt om, og for å bidra med avklaringer av eventuelle vanskelige begreper. Når spørsmålene er gått igjennom, kan elevene starte å svare individuelt på spørreskjemaet som for øvrig har avkryssing for kjønn og alder. Det er viktig at alle elevene har tekstheftet sitt tilgjengelig, slik at de kan bla i det når de skal svare på spørreundersøkelsen. Lærer hjelper til underveis.

Anbefalt tidsbruk

1.time: Introduksjon til undervisningsopplegget og tekst nr. 1

2.time: Tekst nr. 2 og 3

3.time: Tekst nr. 4 og 5

4.time: Tekst nr. 6 (evt. tekst nr. 7)

5.time: Svare på spørreundersøkelsen (alle må ha tilgang på PC eller iPad)

Selve gjennomføringen av undervisningen

Lærer leser høyt alle tekstene for elevene mens de følger med i tekstheftet sitt. En tekst om gangen.

Bruk lesestrategiene Før-, Underveis-, og Etter-lesing.

1. I Før-lesingsfasen tar du med elevene inn i teksten ved å lese overskrift, deloverskrifter, bildetekster og evt. andre modaliteter som teksten består av. (F.eks. at du forklarer kart, tabeller, grafer etc.) Når du er ferdig med dette, spør du elevene om hva de tror teksten handler om. Ha en liten samtale om dette.

2. Underveislesefasen. Nå starter du med å lese hele teksten høyt og sammenhengende for elevene. Underveis mens du leser, stopper du opp ved aktuelle faktabokser, illustrasjoner og andre modaliteter og leser dette før du fortsetter å lese videre. Tidsbruk for punkt 1 og 2: Ca. 10-15 minutter.

3. Etterlesingsfasen. Etter at du er ferdig med å lese teksten spør du elevene om hva teksten handlet om, og hva som er temaet og budskapet. Samtal om dette. Tidsbruk: Ca. 5 minutter.

4. Etterlesingsfasen. Elevene går i grupper på 3- 4 stykker. Gruppesammensetningen bør være heterogen – en blanding av kjønn og elevforutsetninger. Elevene skal i gruppene jobbe med oppgavene til teksten. Tidsbruk: Ca. 10 minutter.

5. Felles gjennomgang av oppgavene og fasitsvar. Tidsbruk: Ca. 5 minutter.

Totalt tidsbruk pr. tekst er ca. 30-35 minutter. (Noen tekster er korte mens andre er lengre).

VEDLEGG 3

SPØRREUNDERSØKELSE FOR FEMTE TRINN

Kryss av for hvilket kjønn

Jente

Gutt

Hen

Del 1

Nå har du lest seks tekster som du skal gi poeng fra 1-10 etter hvor godt du likte teksten. 1 er dårligst og 10 er best. Det er mulig å gi samme poeng til flere tekster. Det er viktig å gi poeng til alle tekstene.

«Et fantastisk skudd i blinde»

«Slik ble verdens mest kjente drikke til»

«Vil rense havet for plast»

«Strikkmotorbil»

«Vann»

«Olivias liv annen hver uke»

Del 2

Hva er viktig for deg at en tekst inneholder? Tenk på de tekstene du likte best og hva de inneholdt. Du kan velge flere alternativer.

Jeg liker denne typen tekst (sjanger)

Jeg interesserer meg for temaet i teksten

Jeg kunne kjenne meg igjen i teksten

Teksten handlet om noe jeg kunne litt om fra før

Teksten hadde bilder og illustrasjoner

Teksten hadde grafikk, tabeller og diagrammer

Teksten hadde god oppbygning og var ryddig

Underholdende og spennende

Nyttig og lærerik

Teksten overrasket og utfordret meg

Passelig lengde på teksten

- Passelig lengde på setninger og god skriftstørrelse
- Godt språk
- Forstod teksten godt
- Vet ikke

Del 3

Hva liker du å lese **både** i fritiden og på skolen. (Det gjelder papirtekster, digitale tekster og tekster du leser på telefon/nettbrett etc.) Kryss av for hvilke typer tekster du liker å lese.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Dikt | <input type="checkbox"/> | Fagartikkel, faktabok, faktablad | <input type="checkbox"/> |
| Sanger/rapper | <input type="checkbox"/> | Nyhetsartikkel og reportasje | <input type="checkbox"/> |
| Eventyr, fabler, myter | <input type="checkbox"/> | Debattartikkel og leserinnlegg | <input type="checkbox"/> |
| Fortellinger og noveller | <input type="checkbox"/> | Brev, e-post | <input type="checkbox"/> |
| Romaner | <input type="checkbox"/> | Bruksanvisning | <input type="checkbox"/> |
| Skuespill og filmmanus | <input type="checkbox"/> | Rapport | <input type="checkbox"/> |
| Tegneserier | <input type="checkbox"/> | SMS, chatt | <input type="checkbox"/> |
| Dataspill | <input type="checkbox"/> | Sosiale medier | <input type="checkbox"/> |
| | | Intervju | <input type="checkbox"/> |
| | | Foredrag og taler | <input type="checkbox"/> |
| | | Kåseri og essay | <input type="checkbox"/> |
| | | Dagbok, blogg | <input type="checkbox"/> |

Del 4

Er det noe annet du vil legge til som du ikke har fått frem i de andre spørsmålene?

VEDLEGG 4

SPØRREUNDERSØKELSE FOR UNGDOMSTRINN

Kryss av for hvilket kjønn

Jente

Gutt

Hen

Del 1

Nå har du lest syv tekster som du skal gi poeng fra 1-10 etter hvor godt du likte teksten. 1 er dårligst og 10 er best. Det er mulig å gi samme poeng til flere tekster. Det er viktig å gi poeng til alle tekstene.

«Novelle uten tittel»

«Livbåtene la halvtomme til sjøs»

«Plast i havet – Rammer alt og alle»

«Jeg var klart dårligst i langrenn, men hadde det innmari gøy. Respekt det!»

«Klima og endring»

«Fleire og flere menneske»

«Stryk meg»

Del 2

Hva er viktig for deg at en tekst inneholder? Tenk på de tekstene du likte best og hva de inneholdt. Du kan velge flere alternativer.

Jeg liker denne typen tekst (sjanger)

Jeg interesserer meg for temaet i teksten

Jeg kunne kjenne meg igjen i teksten

Teksten handlet om noe jeg kunne litt om fra før

Teksten hadde bilder og illustrasjoner

Teksten hadde grafikk, kart, tabeller og diagrammer

Teksten hadde god oppbygning og var ryddig

Underholdende og spennende

Nyttig og lærerik

Teksten overrasket og utfordret meg

- Passelig lengde på teksten
- Passelig lengde på setninger og god skriftstørrelse
- Godt språk
- Forstod teksten godt
- Vet ikke

Del 3

Hva liker du å lese **både** i fritiden og på skolen. (Det gjelder papirtekster, digitale tekster og tekster du leser på telefon/nettbrett etc.) Kryss av for hvilke typer tekster du liker å lese.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Dikt | <input type="checkbox"/> | Fagartikkel, faktabok, faktablad | <input type="checkbox"/> |
| Sanger/rapper | <input type="checkbox"/> | Nyhetsartikkel og reportasje | <input type="checkbox"/> |
| Eventyr, fabler, myter | <input type="checkbox"/> | Debattartikkel og leserinnlegg | <input type="checkbox"/> |
| Fortellinger og noveller | <input type="checkbox"/> | Brev, e-post | <input type="checkbox"/> |
| Romaner | <input type="checkbox"/> | Bruksanvisning | <input type="checkbox"/> |
| Skuespill og filmmanus | <input type="checkbox"/> | Rapport | <input type="checkbox"/> |
| Tegneserier | <input type="checkbox"/> | SMS, chatt | <input type="checkbox"/> |
| Dataspill | <input type="checkbox"/> | Sosiale medier | <input type="checkbox"/> |
| | | Intervju | <input type="checkbox"/> |
| | | Foredrag og taler | <input type="checkbox"/> |
| | | Kåseri og essay | <input type="checkbox"/> |
| | | Dagbok, blogg | <input type="checkbox"/> |

Del 4

Er det noe annet du vil legge til som du ikke har fått frem i de andre spørsmålene?

VEDLEGG 5

Til foresatte

Lærerne på dette trinnet har takket ja til å være med i en forskning om kjønnsforskjeller i lesing. Hensikten med forskningen er å legge til rette for ei god leseopplæring for elevene. Det skal forskes på hvilke typer tekster guttene og jentene liker å lese.

Ulike studier og resultater fra PISA fra 2000 til 2018 om kjønnsforskjeller i lesing viser at jentene skårer gjennomsnittlig bedre, men at det er variasjon i resultatene. Den største forskjellen er å finne i skjønnlitteratur og kunnskapsformidlende og argumenterende sakprosaetekster. I tekster som krever utholdende lesing, kritisk tilnærming, og tekster som fordrer evnen til å kombinere og forstå innhold fra flere steder i teksten, er jentene best. Guttene skårer derimot best på tekster som de kan identifisere seg med og som har en tematikk som appellerer, samt tekster som inneholder multimodale uttrykk. Journalistiske tekster, informasjonstekster og nyhetsgrafikker er sjangrer hvor kjønnsforskjellene er minst. Guttene skårer bedre enn jentene på tekster med multimodale uttrykk, og det kan sees i sammenheng med at de har en større erfaring med slike tekster fra sin fritid med dataspill.

Forholdet mellom tidligere forskning og denne forskningen er at norsklærere i skolen har som oppdrag og et særlig ansvar for å tilrettelegge for ei god leseopplæring som motiverer og tilpasses alle elever. Når vi nå er i ei tid hvor kjønnsforskjellene i lesing er dagsaktuelt, er det desto viktigere å finne ut av hva kjønnene foretrekker å lese, slik at vi kan stimulere til lesing gjennom mer målrettet og tilpasset undervisning.

Deltakelsen for elevene går ut på at de vil få opplest 6 eller 7 ulike tekster av sin lærer, og deretter skal de jobbe med tekstene i grupper. Til slutt skal de svare på en anonym digital spørreundersøkelse om hvilke tekster de likte best og hvorfor. Det er også spørsmål om hva de foretrekker å lese på fritiden, og på skolen. Spørreundersøkelsen er som sagt anonym og det vil ikke være mulig å identifisere svarene med deltakerne.

Hvis dere **ikke** ønsker at deres barn skal delta, kan dere enkelt reservere barnet fra deltakelse med å sende en e-post til: Anita.brovoll.vaeng@tromso.kommune.no , Anette.riise@tromso.kommune.no

Med vennlig hilsen

Anita Brovoll Vaeng

Anette Riise

